

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA RAQUEL FIALHO FERREIRA CAMPOS

O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: PERSPECTIVAS
DOCENTES EM CONTEXTO

CURITIBA

2019

ANA RAQUEL FIALHO FERREIRA CAMPOS

O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: PERSPECTIVAS
DOCENTES EM CONTEXTO

Tese apresentada ao curso de pós-graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Prof. Dra. Clarissa Menezes Jordão

CURITIBA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Campos, Ana Raquel Fialho Ferreira
O ensino de inglês como língua franca : perspectivas docentes em
contexto. / Ana Raquel Fialho Ferreira Campos. – Curitiba, 2019.

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.
Orientadora : Profª. Drª. Clarissa Menezes Jordão

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Língua inglesa – Formação de
professores. 3. Línguas modernas – Inteligibilidade mútua. I. Título.

CDD – 428.24




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS
40001016016P7

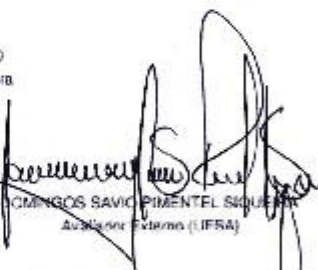
TERMO DE APROVAÇÃO

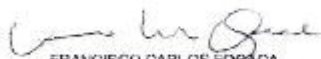
Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ANA RAQUEL FIALHO FERREIRA CAMPOS** intitulada: **O Ensino de Inglês como Língua Franca: perspectivas docentes em contexto**, após terem inquirido a autora e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo Colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 28 de Março de 2019.


CLARISSA MENEZES JORDÃO
Presidente da Banca Examinadora


EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO
Avaliador Interno (UFPR)


DOMINGOS SÁVIO PIMENTEL SIQUEIRA
Avaliador Externo (UFPA)


FRANCISCO CARLOS FOGAÇA
Avaliador Interno (UFPR)


ANA PAULA MARTINEZ DUBOC
Avaliador Externo (USP)

Para meu esposo Rafael e meu filho Joaquim, com a esperança de que o tempo subtraído de nossa convivência para a elaboração deste trabalho possa ser transformado em possibilidades, mesmo que modestas, de mudanças para um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

À Deus, sempre presente em todos os momentos da minha vida.

Ao Rafael, companheiro de vida, apoio e encorajamento constante.

Aos meus pais Hirand e Eliana, pelo amor e incentivo.

À minha orientadora, prof^a Clarissa, por toda paciência e liderança executadas com brilhantismo.

À M., amiga e professora que abriu sua casa e sua sala de aula para que essa pesquisa acontecesse.

À Silvana M. D. V. Kuster pela compreensão nos momentos de ausência em meu trabalho.

À banca de qualificação e à de defesa, que trouxeram contribuições mais que relevantes para a versão final deste trabalho: Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel, Prof.^a Dr.^a Ana Paula Duboc, Prof. Dr. Francisco Fogaça, Prof. Dr. Eduardo Figueiredo.

RESUMO

O objetivo principal deste trabalho é analisar a práxis de duas professoras formadoras durante uma disciplina de língua inglesa em um curso de graduação – língua inglesa, tendo como pano de fundo a perspectiva do inglês como língua franca — ILF. Ademais, o presente trabalho almeja estudar como as formadoras negociam e contextualizam seus entendimentos sobre ILF, *native speakerism* e inteligibilidade. Os caminhos percorridos nesta pesquisa qualitativa se pautaram na prática colaborativa e na observação participante realizadas com cunho etnográfico. Além do capítulo primeiro com foco em aspectos metodológicos, a tese está organizada em três outros capítulos compostos por reflexões advindas tanto da literatura da área como do material empírico do estudo, com foco em língua franca, *native speakerism* e inteligibilidade, respectivamente. Neste trabalho, a apresentação do aporte metodológico precede as demais partes da tese, pois a escolha dos procedimentos de geração e interpretação do material empírico são parte fundamental da abordagem teórica adotada. Assim, o capítulo três focaliza as concepções de língua e língua franca, e se debruça em torno dos entendimentos da língua inglesa na contemporaneidade, tratando de conceitos como desinvenção do conceito tradicional de língua, língua como prática translíngua e aproximando inglês como língua estrangeira — ILE e inglês como língua franca — ILF. No capítulo quatro, temos discussões a respeito de falantes lidos como nativos ou não nativos, a influência do construto falante nativo na realidade do ensino-aprendizagem de inglês no Brasil e questões referentes à objetificação do professor lido como nativo. No capítulo cinco encontram-se discussões em torno da questão da inteligibilidade, em especial sobre o posicionamento do professor de inglês em relação à inteligibilidade dentro da perspectiva do ILF, acompanhadas de reflexões sobre as mudanças ocorridas no entendimento da pesquisadora sobre o tema e sobre as ações realizadas em sala de aula pelas docentes. Cada um dos capítulos apresenta, em sua parte final, uma contextualização dos sentidos dessas discussões no contexto da sala de aula, apontando elementos observados no planejamento e na condução da disciplina que se relacionam diretamente com o eixo teórico que estrutura o capítulo. A tese reforça o ILF como um catalisador de mudanças, e, no trabalho colaborativo acompanhado por esta pesquisa, destaca como mudanças experienciadas pelas docentes: a noção das línguas como invenções; o entendimento menos normativo de ILF, no qual o inglês é um processo fluido, híbrido e contínuo de atribuição de significados; a necessidade de discussões sobre falantes lidos como nativos ou não nativos, com a constatação de que ao professor cabe a criação de oportunidade de contato dos alunos com falantes de diversos ingleses, tanto legitimados quanto não, na presença do que tradicionalmente se considera erro ou desvio de norma, precisamos refletir sobre o ecossistema que possibilitará a comunicação, afastando-o da busca pelo modelo do falante nativo; e por fim, a utilização do termo inteligibilidade, abre espaço para uma avaliação que não faz uso do construto do falante nativo como referência.

Palavras-chave: Inglês como língua franca. *Native speakerism*. Inteligibilidade. Formação de professores.

ABSTRACT

The main goal of this study is to analyze the praxis of two teacher trainers during an English language subject in an English undergraduate course, taking into consideration English as a Lingua Franca — ELF perspective. Furthermore, the present investigation aims at studying how the two trainers negotiate and contextualize their understandings about ELF, native speakerism and intelligibility. The paths taken in this qualitative research were established on ethnographic ground through collaborative practice and participant observation. Besides the first chapter, which focuses on methodological aspects, this doctoral dissertation presents three other chapters comprised of reflections both from the field literature and the empirical material, with emphasis on lingua franca, native speakerism and intelligibility, respectively. In this research, the methodological input comes before the other chapters, since the choice for procedures of generation and interpretation of the empirical material is a fundamental part of the embraced theoretical approach. Thus, the third chapter focuses on language and lingua franca concepts and elaborates on the contemporary understandings of the English language, addressing the concept of disinvention of the traditional concept of language, language as a translingual practice and the approximation of English as a foreign language — EFL and English as a lingua franca — ELF. In the fourth chapter, there are discussions about native or non-native speakers, the influence of the native speaker construct in the English teaching and learning in Brazil, and issues regarding the objectification of the native teacher. In the fifth chapter, there are discussions about intelligibility, specially about the positioning of the English teacher with regard to the intelligibility in the ELF perspective, followed by reflections about the changes occurred in the researcher understanding about the topic and the actions performed in classroom by the two professors. Each of the chapters presents, in their final part, a contextualization of the meaning of these discussions in the classroom context, pointing elements observed in the planning and in the practice of the subject that are directly related to the theoretical axis of the chapter. This doctoral dissertation reinforces ELF as a catalyst for changes, and, in the collaborative work followed in this research, it highlights the following changes experienced by the professors: the notion of languages as inventions; a less normative understanding of ELF, in which the English language is a fluid, hybrid and continuous process of meaning making; the need for discussion about native or non-native speakers, verifying that the teacher trainer is responsible for creating opportunities of contact among students and speakers of several Englishes, legitimated or not, when in situations that are traditionally considered error or norm deviation, we must reflect on the ecosystem that will enable communication, moving away from the native speaker model; and finally, the use of the term intelligibility, opens space for an evaluation that does not take the native speaker as reference.

Key words: English as a Lingua Franca. Native Speakerism. Intelligibility. Teacher training.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO ANTERIORES À PESQUISA

TABELA 2 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO REVISADOS

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - TEXTOS RELACIONADOS A ILF LIDOS POR M. EM SEU DOUTORADO

QUADRO 2 - TEXTOS DISCUTIDOS NAS REUNIÕES ENTRE ANA E M.

QUADRO 3 – DESCRIÇÃO DAS FONTES DE MATERIAL EMPÍRICO

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: IMAGEM DO LIVRO DIDÁTICO

LISTA DE SIGLAS

3LI – Terceiro ano do curso de Letras Inglês

ACE - Asian Corpus of English

AD – Aulas dadas

CAC – Conversas por aplicativo de celular

CEFR – Common European Framework of Reference

CPOLI – Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa

DELET – Departamento de Letras

ELFA - English as a Lingua Franca in Academic Settings

ELI – Ensino de Língua Inglesa

ELLLO – English Listening Lesson Library Online

GA – General American

IES - Instituição de Ensino Superior

ILA - Inglês como Língua Adicional

ILE – Inglês como Língua Estrangeira

ILF – Inglês como Língua Franca

ILG – Inglês como Língua Global

ILI – Inglês como Língua Internacional

ILN – Inglês como Língua Nativa

NC - Notas de Campo

QFM – Questionário final M.

RDPA – Reuniões de discussão e planejamento de aula

RP – Received Pronunciation

S1, S2, S3 – Alunos da turma participante da pesquisa

SELF - Studying in English as a Lingua Franca

VOICE - Vienna-Oxford International Corpus of English

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 LOCALIZANDO O ESTUDO	17
2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA	18
2.2 A PESQUISA ETNOGRÁFICA, A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E A PRÁTICA COLABORATIVA	20
2.3 PROFESSORA REGENTE DA TURMA E PROFESSORA PESQUISADORA ..	23
2.4 CENÁRIO.....	25
2.5 PLANEJAMENTO DAS AULAS	27
2.6 A CONSTRUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO	31
2.6.2 Aulas ministradas na IES	34
2.6.3 Conversas por aplicativo de celular.....	34
2.6.4 Questionário final para M.	34
2.6.5 Notas de campo.....	35
3 LÍNGUA FRANCA.....	37
3.1 A DESINVENÇÃO DA LÍNGUA.....	38
3.2 INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA	42
3.3 A PRÁTICA TRANSLÍNGUE.....	46
3.4 ILE E ILF	52
4 <i>NATIVE SPEAKERISM</i>	79
4.1 O IMPACTO DO <i>NATIVE SPEAKERISM</i>	88
5 INTELIGIBILIDADE.....	103
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	148
APÊNDICE 2 – PARECER FAVORÁVEL DO COMITÉ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS.	152
APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO PÓS-PESQUISA M.	154
ANEXO 1- BROKEN ENGLISH – JAMILA LYISCOTT.....	157
ANEXO 2 - POEMA GOOD ENGLISH – BY TAWONA SITHOLE	161

1 INTRODUÇÃO

Ingressei no mestrado em Letras na Universidade Federal do Paraná, na cidade de Curitiba em 2012, quando me debrucei sobre o ensino de inglês para pré-adolescentes inspirada pelo trabalho do filósofo educacional contemporâneo Kieran Egan, baseado na perspectiva sociocultural de Vygotski, assunto que foi tratado e aplicado em meu local de trabalho, uma escola de inglês, na qual eu era professora na época. Durante as disciplinas do mestrado que cursei naquele período, tive o contato com a perspectiva do inglês como língua franca - ILF, o que me interessou bastante em relação a uma futura possibilidade de pesquisa. Posteriormente, em 2015, quando iniciei o doutorado, confirmei meu entusiasmo sobre o tema nas disciplinas que cursei e optei por realizar uma pesquisa que envolvesse as discussões a respeito do status do inglês na atualidade e a sala de aula.

Este status da língua inglesa está vinculado à globalização pós-moderna, que, segundo Canagarajah (2013), preconiza a mobilidade e a diversidade, no sentido de que o fluxo multilateral de pessoas, coisas e ideias através das fronteiras tornou mais visível a diversidade das formas de comunicação e língua em espaços geográficos diferentes. Essa circunstância veio desestabilizar vários pressupostos que basearam e ainda baseiam o ensino e a aprendizagem do inglês. Jordão (2014, p. 26) nos diz que “a estrangeiridade da língua inglesa hoje em dia exige uma revisão do que se entende por *“estrangeiro”, “exterior”, “estranho”, “imperialista”* e, principalmente, uma reconceitualização do que sejam língua e comunicação” (itálico e aspas no original).

Dentro desse panorama, Sifakis (2014) afirma que as pesquisas na área de ILF têm contribuído grandemente para nosso entendimento a respeito da comunicação envolvendo “falantes não nativos” de inglês, motivando pesquisadores a problematizar aspectos da área de ensino, aprendizado, avaliação e planejamento de currículo de língua inglesa. No mesmo sentido, Widdowson (2012, p. 5) argumenta que a utilidade do ILF se encontra no fato de ser um “catalisador de mudanças” em modos de pensar já estabelecidos. Para o autor, a pesquisa em ILF revela a necessidade de se revisar as distinções definidas convencionalmente no ensino e descrição do inglês.

Em relação aos caminhos percorridos nas tentativas de se entender o movimento do inglês como língua franca — ILF, as publicações giraram, num primeiro momento, em torno de teorizações a respeito do “fenômeno *sui generis*” da língua inglesa mundo afora (SIQUEIRA, 2018, p. 93), para então, num momento seguinte, dar lugar às pesquisas voltadas à sala de aula. Atualmente, existe uma crescente preocupação sobre o impacto da perspectiva do ILF no ensino-aprendizagem da língua inglesa (SEIDLHOFER; WIDDOWSON, 2018).

Textos como os de Sifakis (2014) e Sifakis e Tasantila (2018) se debruçaram sobre a realidade da sala de aula do professor que decidiu trabalhar sob essa perspectiva. Para esses autores, a jornada dos professores que optam por trabalhar com base em ILF se caracteriza da seguinte forma: primeiramente, eles precisam entender o que é o ILF e quais as suas consequências para o ensino-aprendizagem de inglês. Fazendo isso, os profissionais terão que enfrentar a rápida e crescente literatura da área e defrontar os obstáculos criados por suas próprias convicções, como por exemplo, as crenças advindas de uma orientação monolíngue. Em seguida, há que se desenvolver um plano de ação que envolve planejamento, ensino e avaliação de aulas dentro dessa perspectiva para o contexto em que se vai atuar. O professor, então, precisará tratar de “possíveis resistências por parte dos alunos, pais, patrocinadores e outras partes interessadas” (SIFAKIS, 2014, p.326)¹. Segundo Sifakis (2014), “a mudança, ou a necessidade dela, está nos interesses pessoais dos professores em entender o ILF e em enxergá-lo como uma oportunidade de transformação primeiramente para eles e, em um segundo momento, para seus alunos” (p. 326)².

Assim, nesses tempos cada vez mais “instáveis e desprovidos de certezas” (SIQUEIRA, 2018, p. 96), o principal objetivo deste trabalho é analisar a *práxis*³ de duas professoras formadoras que intentam implementar a perspectiva do ILF em uma disciplina de língua inglesa em um curso de

¹ No original: *they need to deal with more obstacles, this time from the context, from learners, parents, sponsors, and other stakeholders.*

² No original: *the (need for) change is located in teachers' personal interest in understanding ELF and seeing it as an opportunity for change first for themselves and only in a second step for their learners.*

³O conceito de *práxis* mencionado neste trabalho está baseado na definição de Freire:[...] a teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a *práxis*, a ação criadora e modificadora da realidade. (FREIRE, 1996, p. 25).

graduação. Mais especificamente, o presente estudo almeja estudar como as formadoras contextualizam seus entendimentos sobre ILF, *native speakerism* e inteligibilidade. Assim sendo, este trabalho tem como direcionamento as seguintes perguntas:

1. Quais os entendimentos das formadoras sobre as concepções de língua que as embasam?
2. Como os conceitos de inglês como língua franca, *native speakerism* e inteligibilidade são articulados na *práxis* das formadoras?

Os três eixos apresentados nesta tese se constituíram após a construção do material empírico e representam o entendimento de *native speakerism* e inteligibilidade como questões problematizadas dentro da concepção de ILF.

Esta pesquisa está inserida no campo da Linguística Aplicada, em uma abordagem qualitativa de pesquisa, na qual a interpretação do material empírico e os significados construídos a partir dela são mais importantes do que sua eventual aplicação estatística ou quantificação. Os caminhos percorridos neste trabalho se pautaram na prática colaborativa e na observação participante, realizadas dentro de um entendimento de pesquisa que, além de qualitativa, tem cunho etnográfico.

O contexto em que se deu o trabalho de campo desta pesquisa foi o ensino superior, mais especificamente o terceiro ano de um curso de graduação em Letras-inglês, em uma universidade estadual do interior do Paraná. O material empírico foi construído nas interações entre M., codinome que usarei para me referir à professora regente da turma, e eu, professora pesquisadora, em nossos diversos tratos ao redor do trabalho em sala de aula, seja em nossos encontros e reuniões de discussão e planejamento de aula, seja na condução das aulas em si. Nosso trabalho colaborativo se deu face a nossa amizade e áreas de interesse de pesquisa semelhantes.

Assim, o trabalho realizado em sala de aula foi, ao mesmo tempo, aplicação do planejamento e atuação nas brechas⁴ (DUBOC, 2012) percebidas

⁴ A ideia de brecha está relacionada a epistemologia de desempenho na ausência de modelos pré-estabelecidos e está baseada na indeterminação, imprevisibilidade e emergência. Para a autora, as brechas são as “oportunidades emergentes na prática pedagógica” (DUBOC, 2012, p. 95).

na prática pedagógica, isto é, o resultado experienciado em sala foi consequência desse planejamento, mas também foi a percepção e atuação das docentes nas brechas que surgiram em sala de aula, e que se tornaram oportunidades para desconstruir práticas e discursos hegemônicos.

Para fins de organização do trabalho, após a introdução, sigo com quatro capítulos e as considerações finais. Além do capítulo segundo, com foco em aspectos metodológicos, a tese está organizada em três outros capítulos compostos por teorizações advindas tanto da literatura da área como do material empírico do estudo, com foco em língua franca, *native speakerism* e inteligibilidade, respectivamente. Tais teorizações aparecem seguidas de reflexões sobre acontecimentos relacionados tanto ao planejamento das aulas quanto à execução das aulas propriamente dita.

Neste trabalho, o aporte metodológico precede as demais partes da tese, sendo que a análise do material empírico está apresentada ao final de cada capítulo que compõe os eixos temáticos. Na estrutura geral desta tese, optei por apresentar primeiro meu aporte teórico e depois as discussões teóricas em conjunto com a análise do material empírico. Assim, logo após esta introdução, trago o capítulo dois – Localizando o estudo, que objetiva justificar os procedimentos metodológicos adotados e descrever o trabalho de campo realizado, apresentando especialmente as duas docentes envolvidas e o espaço formativo em que atuaram. A ele se seguem então os três capítulos que constituem os eixos temáticos surgidos da análise do material empírico; ao final de cada um, apresento minha análise dos momentos e dimensões do trabalho de campo que se relacionam diretamente com a discussão apresentada na parte inicial do capítulo.

Apesar de entender que os três tópicos focalizados nesta pesquisa se entrelaçam em grande parte do tempo, esse tipo de organização — sem apresentar a fundamentação teórica e a análise do material empírico em capítulos separados — pode contribuir para uma melhor visualização das ações realizadas em sala de aula conforme cada um dos eixos temáticos destacados nesta pesquisa.

Assim, no capítulo três, focalizo as concepções de língua e língua franca, apresentando discussões, principalmente as das últimas duas décadas, em torno dos entendimentos da língua inglesa na contemporaneidade. Apresento os

entendimentos a respeito da ideia de “desinvenção da língua” apresentada em PENNYCOOK; MAKONI, 2007, da concepção de língua como prática translíngue, conforme definida em CANAGARAJAH, 2013⁵, e das possibilidades de aproximação entre inglês como língua estrangeira — ILE e inglês como língua franca — ILF.

No capítulo quatro, trago discussões a respeito de falantes lidos como nativos⁶ ou não nativos, a influência do construto falante nativo na realidade do ensino-aprendizagem de inglês no Brasil, além de abordar questões referentes à objetificação do professor lido como nativo. Entendo que essa problematização deve fazer parte da sala de aula de formação de professores de inglês e, conseqüentemente, da perspectiva do ILF, cuja implementação foi tentada através da *práxis* de duas professoras no processo apresentado nesta tese.

No capítulo quinto apresento discussões em torno da questão da inteligibilidade e a contextualização desse tema na prática colaborativa entre M. e eu, seja em nosso trabalho dentro de sala de aula ou em nossas reuniões de planejamento e conversas através de um aplicativo de celular. Discuto o posicionamento do professor de inglês em relação à inteligibilidade dentro da perspectiva do ILF e desenvolvo as mudanças ocorridas especialmente em meu entendimento sobre o tema e as ações realizadas em sala de aula.

Finalizo retomando as questões orientadoras deste estudo e tecendo minhas considerações finais sobre este trabalho.

A experiência descrita nesta tese, nas leituras, reflexões, discussões, planejamento e condução de aulas dentro da perspectiva do ILF, foi para mim como o esticar de um elástico. Uma mudança que exigiu e exige esforço e uma contínua posição de alerta, pois o elástico outrora esticado, tenta retomar seu tamanho original, isto é, sinto que quando me afasto de uma atitude atenta,

⁵ Estou ciente dos estudos de Garcia e Wei (2014) a respeito do conceito Translanguaging. Apesar de Canagarajah (2013) apontar que Translanguaging é baseado em termos cognitivos, entendo Translanguaging e Translingual Practice como semelhantes, assim como apresentam Garcia e Wei (2014). Uma prática multimodal que transcende o entendimento de língua como unidades separadas. Optei por seguir a perspectiva de Canagarajah por enxergar um foco em questões transnacionais, o que dialoga com a compreensão de Língua Franca apresentada neste trabalho.

⁶ Neste trabalho faço uso dos termos *lidos como nativos/ lidos como não nativos* com o intuito de ressaltar a artificialidade do construto “nativo x não-nativo”. Acrescento as aspas com o mesmo fim nos casos em que os termos estão sendo utilizados por outros autores.

retomo práticas que não refletem a posição da língua inglesa na atualidade. Não vejo, no entanto, possibilidade de que este elástico retorne totalmente ao seu tamanho original, pois as experiências vividas em relação à língua inglesa, seja no campo do ensino ou na vida pessoal, têm alterado a composição desse elástico continuamente. Assim sendo, tenho vivido nesse estímulo de esticar o elástico, na atenção de constante avanço e no cuidado nos momentos de tentativa de retorno ao tamanho original.

2 LOCALIZANDO O ESTUDO

Neste capítulo, tenho por objetivo justificar a escolha do aporte teórico constituído pela pesquisa de cunho etnográfico com observação participante e detalhar como foram feitos o planejamento e a condução das aulas da disciplina em conjunto com a professora M., relatando de que forma o material empírico foi construído durante o ano de 2016 e o princípio de 2017.

2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Esta pesquisa está inserida no campo da Linguística Aplicada, dentro da abordagem qualitativa de pesquisa discutida por Denzin e Lincoln (2013) e seus colaboradores, os quais consideram a pesquisa qualitativa como um campo de múltiplas práticas interpretativas e metodológicas. Denzin e Lincoln buscam as palavras de Nelson et al. (1992, p. 4 apud DENZIN; LINCOLN, 2013 p. 12-13) para explicar o que entendem por pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contra disciplinar. Perpassa as humanidades, bem como as ciências sociais e físicas. A pesquisa qualitativa é muita coisa ao mesmo tempo. É multiparadigmática em foco. Seus/suas praticantes são sensíveis ao valor da abordagem multimétodo. São comprometidos/as com a perspectiva naturalista e com a compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo, o campo é inerentemente político e moldado por posicionamentos éticos e políticos. A pesquisa qualitativa abarca duas tensões ao mesmo tempo. Por um lado, é conduzida para uma sensibilidade ampla, interpretativa, pós-experimental, pós-moderna, feminista e crítica. Por outro, é conduzida para concepções positivistas, pós-positivistas, humanistas e naturalistas mais estreitamente definidas da experiência humana e sua análise. Além disso, essas tensões podem ser combinadas no mesmo projeto, trazendo à tona perspectivas pós-modernas e naturalistas, críticas e humanistas⁷.

Dessa forma, este conceito de abordagem qualitativa desarranja alguns padrões conhecidos da ciência moderna, como a neutralidade da ciência, o distanciamento do pesquisador e a busca pela “verdade absoluta”, muitas vezes encontrados nos estudos quantitativos quando enfatizam a suposta objetividade da pesquisa, a mensuração e a análise de relações causais diretas entre

⁷No original: *Qualitative research is an interdisciplinary, transdisciplinary, and sometimes counter disciplinary field. It crosscuts the humanities, as well as the social and the physical sciences. Qualitative research is many things at the same time. It is multiparadigmatic in focus. Its practitioners are sensitive to the value of the multimethod approach. They are committed to the naturalistic perspective and to the interpretive understanding of human experience. At the same time, the field is inherently political and shaped by multiple ethical and political positions. Qualitative research embraces two tensions at the same time. On the one hand, it is drawn to a broad, interpretive, post experimental, postmodern, feminist, and critical sensibility. On the other hand, it is drawn to more narrowly defined positivist, post positivist, humanistic, and naturalistic conceptions of human experience and its analysis. Furthermore, these tensions can be combined in the same project, bringing both postmodern and naturalistic, or both critical and humanistic, perspectives to bear.*

variáveis, ao invés dos processos de construção de sentidos como costumeiramente faz a pesquisa qualitativa. Numa visão positivista de pesquisa, prega-se o distanciamento total entre o “sujeito cognoscente”, aquele que tem a capacidade de saber e conhecer algo, no caso, o pesquisador, e aquilo que está sendo pesquisado, o “objeto cognoscível” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 15). No entanto, em uma abordagem qualitativa, como a utilizada na presente pesquisa, não se exige o distanciamento do investigador, mas se assume que a simples presença do pesquisador já altera o comportamento e a postura de quem está sendo pesquisado (BORTONI-RICARDO, 2008).

Para Denzin e Lincoln (2013), a relação entre pesquisador e o que é estudado é estreita, no sentido de que a realidade é socialmente construída e o pesquisador fala a partir da perspectiva de uma dada comunidade de classe, gênero, raça, cultura e etnia, isto é, o pesquisador fala a partir de sua biografia pessoal. Assim, para eles (e para mim), a pesquisa qualitativa é uma atividade situada, uma abordagem interpretativa que posiciona o pesquisador no mundo. Os mesmos autores afirmam ainda que o campo da pesquisa qualitativa cruza disciplinas, campos e matérias, caracterizando um conjunto de termos, conceitos e hipóteses. Para eles, a pesquisa qualitativa faz uso de múltiplos instrumentos em sua essência, e a sua triangulação reflete a tentativa de construir uma compreensão profunda do fenômeno em questão, culminando na validação da pesquisa.

Igualmente para André (1995), o termo qualitativo designa o tipo de material empírico obtido, levando em consideração o contexto da pesquisa e os valores dos pesquisadores e participantes, paradigma este que se contrapõe ao esquema quantitativo de ciência, o qual concebe a realidade como passível de mensuração em unidades que podem ser estudadas isoladamente. André (2001, p.53) enfatiza que o exame de questões genéricas universais tem sido cada vez mais substituído pela “análise de problemáticas localizadas”, cuja investigação é desenvolvida no contexto específico em que elas surgem.

Assim, o desafio contemporâneo de se ensinar línguas estrangeiras em um mundo globalizado, translíngue, de mobilidade de pessoas, de comunicação digital e de atenção à diversidade, exige que nós, professores pesquisadores, entendamos o ensino em um contexto histórico, geográfico e político específico (LUCENA, 2015). Nessa perspectiva, construir conhecimento é “repensar,

desinventar e reconstruir” noções de linguagem (PENNYCOOK; MAKONI, 2007), questionar conceitos fortemente plantados e nos acostumarmos às desestabilizações de certezas. Esse processo de construção de conhecimento em meio à instabilidade, vivenciado por mim e por M., é o campo a partir do qual se desenvolve este relato de pesquisa.

2.2 A PESQUISA ETNOGRÁFICA, A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E A PRÁTICA COLABORATIVA

Como esta pesquisa englobou o nosso trabalho (meu e de M.) dentro e fora da sala de aula, encontro na prática colaborativa, na pesquisa etnográfica e na observação participante caminhos que me abrem a possibilidade de relacionar a linguagem, o contexto e as questões sociais e políticas de forma que os significados das ações possam ser entendidos pelo ponto de vista dos participantes (LUCENA, 2015).

Para Blommaert e Jie (2010), a etnografia não é sinônimo de *descrição*, nem é um método de coleta de dados, muito menos algo que possa ser apenas acrescentado a uma pesquisa de outra ordem. De acordo com os autores, a etnografia é uma “abordagem em que sistemas são concebidos como heterogêneos, compostos por inúmeras características, e na qual relações de parte e todo são centrais para o trabalho de interpretação e análise” (p. 7)⁸, Para Clifford (1996), a etnografia “traduz a experiência em texto” (p. 115)⁹ e há consequências éticas e políticas existentes no fato do “texto embalsamar o evento” (p.116)¹⁰. Para o autor, a etnografia é uma “atividade textual híbrida: ela percorre gêneros e disciplinas” (p. 26)¹¹.

Os sistemas complexos a que se referem Blommaert e Jie (2010) ecoam no contexto contemporâneo da sala de aula de língua inglesa, sendo esta também um sistema complexo. Sendo o objetivo desta tese analisar a *práxis*, que se caracteriza como uma forma complexa de agir e pensar no mundo, exige-

⁸ No original: *an approach in which systems were conceived as non-homogeneous, composed of a variety of features, and in which part-whole relationships were central to the work of interpretation and analysis.*

⁹ No original: *It translates experience into text*

¹⁰ No original: *The text embalms the event*

¹¹ No original: *Ethnography is hybrid textual activity: it traverses genres and disciplines.*

se neste trabalho uma perspectiva de pesquisa que seja capaz de ocupar-se dessa complexidade.

André (1995) argumenta que na educação fazemos pesquisa de cunho etnográfico e não etnografia em seu sentido estrito, pois promovemos adaptações da antropologia, de onde a etnografia surgiu, para o contexto educacional, como uma redução do tempo despendido na permanência do pesquisador no espaço investigado e a abdicação do contato com outras culturas e a utilização de amplas categorias sociais na análise do material empírico. Portanto, o cunho etnográfico que caracteriza a presente investigação vê o processo investigativo como “conjunto de procedimentos de construção de conhecimento que requer reflexão séria tanto quanto preparação e habilidade” (BLOMMAERT; JIE, 2010, p. 2)¹².

A partir desse entendimento, meu papel como pesquisadora se pauta nos “diversos tipos de contextos recíprocos e isso obriga o escritor a encontrar diferentes maneiras de conceber realidades negociadas como multisubjetivas, carregadas de poder e incongruentes.” (CLIFFORD, 1986, p. 15)¹³. Assim, nesta pesquisa, proponho-me a analisar a prática de duas professoras, sendo uma delas eu mesma, com o enfoque em como se dá a contextualização dos sentidos que cada uma confere às perspectivas teóricas que julgam orientadoras desta *práxis*. Essa experiência encontra na etnografia a possibilidade de fazer essa análise, retomando a função tripartite do autor, como indivíduo que escreve o trabalho, na identidade textualizada do narrador e na identidade do investigador (ROSALDO, 1986).

Foi através da observação participante, técnica associada à pesquisa etnográfica na qual o pesquisador se insere no contexto que está sendo investigado, que trabalhei em conjunto com M.. Essa colaboração aconteceu tanto no planejamento quanto na condução das aulas, ao longo de nossas reuniões de discussão e de planejamento, em nossas conversas informais, nos momentos de condução das aulas e em outras situações que estão descritas em uma tabela a seguir, neste mesmo capítulo.

¹²No original: “a set of fundamental procedures of knowledge construction that requires serious reflection as much practical preparation and skill”

¹³No original: “many sorts of reciprocal contexts, and it obliges writers to find diverse ways of rendering negotiated realities as multisubjective, power-laden, and incongruent.”

Ao estar inserida no contexto, através da observação participante, pude me manter atenta para evitar, no processo de pesquisa, a adoção do modelo de mundo numa perspectiva colonizadora, em que “a periferia deve receber conhecimento e técnicas difundidas no centro ao invés de fazer uso de sua própria inventividade” (WILEY, 2006 apud GARCEZ; SHULZ, 2015, p. 27). Isso quer dizer que, na condição de integrante da pesquisa, evitei a mentalidade de que apenas o conhecimento gerado na Academia, centro de produção de conhecimento, pode trazer benefícios aos professores em atuação, periferia que se limitaria a consumir o que a metrópole cria. Esse olhar fazendo da observação participante possibilitou mudança em minha identidade, não apenas como pesquisadora, mas, principalmente, como professora de língua inglesa. Tal aspecto da pesquisa será melhor discutido nos capítulos seguintes em que descrevo a contextualização dos sentidos em mais detalhes, ao tratar da minha leitura do material empírico e do processo de pesquisa que possibilitou esta tese.

Outro ponto presente neste trabalho é a prática colaborativa, baseada na teoria sociocultural, que tem por premissa o fato de que a aprendizagem ocorre dentro e a partir de interações significativas pelas quais os indivíduos coconstroem conhecimento (VYGOTSKY, 1993). Na colaboração entre professores, estes atuam como agentes de mudança, engajados na criação de atividades de materiais que possam aprimorar o aprendizado do aluno. Segundo Voogt et.al. (2015), nessas interações, os professores compartilham conhecimentos e trocam perspectivas acessando a especialidade um do outro, ampliando as oportunidades de aprendizado através dessas novas experiências.

Os princípios de uma colaboração efetiva representam a complementação de especialidades, pois os colaboradores não apenas planejam, decidem e agem conjuntamente, mas também pensam em conjunto, combinando esquemas conceituais independentes para criar outros esquemas, o que significa que o resultado reflete a contribuição de todos os envolvidos (JOHN-STAINER; WEBER; MINNIS, 1998). Para os mesmos autores, há na colaboração um compromisso com recursos, poder e talentos compartilhados, evitando que um ponto de vista individual domine, isto é, a autoridade para decisões e ações reside na colaboração e não em um ou outro indivíduo.

Mesmo planejando, discutindo e atuando em sala conjuntamente com M., estou ciente da minha responsabilidade diferenciada no trabalho que

desenvolvemos de forma colaborativa. Também M., por já ter vivido a experiência da pós-graduação, fez questão de me deixar em uma posição de decisão, constantemente perguntando minha opinião e se eu estava de acordo com as ideias propostas por ela.

2.3 PROFESSORA REGENTE DA TURMA E PROFESSORA PESQUISADORA

Gostaria de explicar que este trabalho teve como ponto de partida o contato que tive com M. no final de 2015, quando a convidei a discutir minha pesquisa de doutorado. Nesse encontro, sugeri um trabalho em conjunto, tendo como *locus* o curso de licenciatura em Letras-Inglês em uma Instituição de Ensino Superior (IES) no interior do Paraná e a noção de ILF como pano de fundo. A escolha por trabalhar com M. deveu-se, primeiramente, por eu saber de seu interesse pela perspectiva do ILF através de comentários feitos por seus alunos de iniciação científica em redes sociais e de apresentações de trabalhos (dela e de seus alunos), além de uma amizade construída no período em que trabalhei com ela na IES como professora substituta.

Ademais, eu também tinha tido contato recente com estudos de ILF nas disciplinas do doutorado e estava interessada em aprofundar meus entendimentos sobre o fenômeno e o campo de estudos. O intuito era atuar em conjunto, M. e eu, na preparação e regência das aulas, com reuniões semanais de discussão sobre nossas experiências entre fevereiro de 2016 e março de 2017.

Com base em Denzin e Lincoln (2013), considero importante incluir neste capítulo informações sobre o percurso profissional tanto de M. quanto meu, uma vez que a formação de ambas é de extrema importância na análise das concepções orientadoras de nossa *práxis*.

M. é professora de língua inglesa há 24 anos. No início de sua carreira, lecionou por cinco anos em uma escola de inglês, a mesma onde atualmente atuo como coordenadora pedagógica. Em 1998, a colega começou a trabalhar na instituição parceira dessa pesquisa como professora concursada de Língua Inglesa. Quando ingressou como professora na universidade, M. tinha feito apenas a graduação em Letras/Português-Inglês na mesma instituição em que

então passava a trabalhar, tendo se graduado em 1988. Após passar no concurso, M. decidiu seguir para a pós-graduação, por entender que isso era necessário para sua carreira. Assim, fez um curso de especialização em Língua Inglesa em 1999 e mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) em 2002. No ano de 2006, M. atuou como professora visitante na *Oxford Brookes University*, em Oxford, na Inglaterra. Posteriormente, em 2009, ingressou no doutorado em Língua Inglesa, com um período em modalidade ‘sanduíche’ de janeiro a abril de 2012 na *University of British Columbia*, no Canadá, tendo concluído o curso em 2013. Durante seu doutorado, M. estudou questões relacionadas à formação de professores e ensino/aprendizagem de inglês, sendo que sua pesquisa focou o tema identidade de aprendizes de inglês.

Acrescento aqui quadro com textos que M. indicou como de mais destaque em seu doutorado e que segundo ela estão, de certa forma, conectados à perspectiva de ILF trabalhada nesta pesquisa. Incluso nesta lista está o texto de Rajagopalan (2004), que apesar de tratar de World Englishes, M. considera ligado ao entendimento de ILF.

QUADRO 1 - TEXTOS RELACIONADOS A ILF LIDOS POR M. EM SEU DOUTORADO

Título	Autor	Publicação
Linguistic Imperialism	Phillipson, R.	1992
Resisting linguistic imperialism in English teaching.	Canagarajah, S.	1999
The phonology of English as an international language.	Jenkins, J.	2000
Squaring the circles: issues in modeling English worldwide	Bruthiaux, P	2003
The concept of ‘World English’ and its implications for ELT	Rajagopalan, K.	2004
English as a lingua franca	Seidlhofer, B	2005
<i>Relocating English: towards a new paradigm for English in the world.</i>	Saraceni, M.	2009
Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores.	Gimenez, T., Calvo, L. C. S.; & El Kadri.	2011

A tese defendida por M. teve como foco a (re)construção identitária de seis aprendizes brasileiros da língua inglesa, e abordou temas relacionados ao status da língua inglesa em um ponto de vista pós-estruturalista, perpassando conceitos tais como língua franca, língua internacional e língua adicional. Trago adiante, no quadro de número dois deste mesmo capítulo, os textos que foram

lidos por M. e por mim e faço breves comentários de como as perspectivas lidas informaram nossa *práxis*.

Quanto a mim, sou professora de inglês há 14 anos e, atualmente, sou coordenadora pedagógica de um centro binacional em Guarapuava, Paraná. Graduei-me em 2006 em Letras/Português-Inglês na universidade que foi campo desta pesquisa, onde também fiz curso de especialização em Ensino de Língua Inglesa, em 2007. No início de minha carreira, atuei como professora de língua inglesa na educação básica em uma escola particular em Guarapuava e estou há 10 anos trabalhando como professora e coordenadora de uma escola de inglês naquela cidade. Fui professora substituta de língua inglesa na universidade parceira em dois períodos: 2009-2011 e 2014-2016. Após a primeira experiência no ensino superior, decidi continuar meus estudos de pós-graduação. Ingressei no mestrado em Letras na Universidade Federal do Paraná, em Curitiba em 2012, e no doutorado em 2015. No mestrado, debrucei-me sobre o ensino de inglês para pré-adolescentes através do trabalho do filósofo educacional contemporâneo Kieran Egan, baseado na perspectiva sociocultural de Vygotski e posteriormente, acompanhando as movimentações na universidade, me interessei pelo tema do ILF e sua realização em sala de aula. O que chamou fortemente minha atenção na perspectiva do ILF foi o enfrentamento das minhas crenças a respeito do ensino e aprendizagem de inglês pautadas no entendimento do ILE que eu carregava comigo. Este confronto causou, obviamente, um desconforto, mas a relevância deste assunto foi a mola propulsora para a pesquisa.

2.4 CENÁRIO

Este trabalho foi conduzido em uma universidade pública estadual, junto a uma turma de terceiro ano do curso de Licenciatura em Letras-Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, na disciplina de Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa III (CPOLI III), composta por nove alunos. A disciplina tem a carga horária de 102 horas aula por ano, é disposta nos três últimos horários da sexta-feira, noturno, e prevê em sua ementa o “desenvolvimento da habilidade de compreensão e da produção oral de diferentes gêneros textuais em nível pós-intermediário de proficiência em língua inglesa” (2010). Conforme escolha feita

pelos professores de língua inglesa do Departamento de Letras (DELET) da universidade em questão, usa-se o material didático da série “*Northstar*” para as disciplinas de língua inglesa. No caso da referida disciplina, faz-se uso do livro *Northstar: listening and speaking high intermediate* (FERREE; SANABRIA, 2004).

No terceiro ano de Letras trabalham-se as unidades 1 a 4 desse livro texto. M. explicou que ela e os demais professores das disciplinas de línguas geralmente trabalham duas unidades por semestre, realizando avaliações de cada uma. Dessa forma, no primeiro semestre foram trabalhadas as unidades 1 e 2 e no segundo semestre, período da pesquisa, a programação cobria as unidades 3 e 4.

As aulas foram ministradas majoritariamente em inglês, conforme acordo feito pelos professores do setor de inglês do departamento de Letras. No entanto, M. comentou comigo que a possibilidade do uso do português em suas aulas é algo tratado como normal sempre que ela considera proveitoso.

Assim, realizamos a Unidade 3, cujo título é *Early to bed, Early to rise*, seguindo a sequência do trabalho realizado no primeiro semestre do ano, no qual M. trabalhou as unidades 1 e 2. Ao iniciarmos o planejamento da Unidade 4, discutimos a temática trazida pelo livro didático, que é “desastres naturais”, sendo o título da unidade *The eye of the storm*. Consideramos o tema negativamente pesado por trazer relatos de tragédias naturais, e comentamos uma com a outra sobre nosso desejo de não falar sobre aquele assunto. M. me falou da possibilidade de trabalharmos outras unidades do livro, pois este material seria substituído por uma nova edição no ano seguinte, não havendo, portanto, o risco de prejudicarmos o trabalho do professor que daria sequência à disciplina. Então, como o material seria substituído pela nova edição no ano seguinte, foi possível, em 2016, escolhermos as unidades a serem trabalhadas dentre o total de 10 unidades do livro.

Assim, juntas escolhemos a unidade 7, cujo título é *Emotional Intelligence*, em substituição à 4, apesar de M. não ter trabalhado esta unidade nos anos anteriores, o que significava que iniciaríamos o planejamento do zero. Segue trecho em que conversamos sobre essa troca das unidades.

M.: É o tema da unidade, né?

Ana: Mas dá para focar no *bright side* da situação né, trazer histórias de sobrevivência.

M.: Dá, a gente podia fazer isso então, procurar na internet informações de pessoas que passaram por desastres e sobreviveram e conseguiram reconstruir sua vida, talvez a gente pudesse pedir para eles fazerem isso.

Ana: E, fazer um negócio mais *bright*.

M.: E, por que, meu Deus.

Ana: Porque toda sexta-feira vai ser a energia lá embaixo.

M.: Porque a unidade dois já foi assim, era sobre pessoas com algum tipo de necessidade especial, e eu tentei de várias formas trazer coisas positivas, então falei de atletas paralímpicos, de gente que tinha escalado montanhas mesmo com *disabilities*, tentei. Depois fomos falar de distúrbios do sono,

Ana: Agora vamos falar de desastres naturais. Que livro é esse? Por que fazer uma unidade com esse tema, né?

M.: Só se a gente fizer a mesma coisa que eu e a outra professora estamos fazendo no 1 ano. Pular unidade e fazer uma outra dessas aqui. A unidade 5 é sobre ecologia, *environment*, a 6 é *It's better to give than to receive*, caridade, voluntariado. Já a 7 é sobre inteligência emocional, a 8 é sobre *fast food*, a 9 é sobre imigrantes e a 10 é sobre tecnologia. E se usarmos a 9?

Ana: Ninguém viajou ali, né

M.: E, eles não vão ter muito o que falar sob a perspectiva pessoal aqui

Ana: E a *emotional intelligence*?

(14ª RDPA¹⁴, 20/set/2016)

Nossa conversa sobre o tema das unidades mostra que estávamos preocupadas com a “energia” das aulas, levando em consideração que as aulas aconteciam nos três últimos horários de sexta-feira. Entendo que o assunto tratado pelo material didático tem forte influência no ambiente da sala de aula e nos alunos, assim como no professor. M. compartilha desse entendimento e isso pode ser observado no trecho de nossa conversa em que ela afirma que tentou “de várias formas trazer coisas positivas” no semestre anterior à pesquisa dentro da unidade que tratou de pessoas com necessidades especiais.

2.5 PLANEJAMENTO DAS AULAS

No primeiro encontro que tive com M. para convidá-la a fazer parte da pesquisa já começamos a discutir pontos gerais do trabalho e entre eles falamos da possibilidade de criarmos o material didático ou de utilizar o material já adotado no curso de Letras, fazendo as alterações desejadas. Nossa primeira

¹⁴A sigla RDPA se refere às Reuniões de Discussão e Planejamento de Aulas e está, juntamente com as demais siglas, descrita no quadro de número 3 mais adiante neste mesmo capítulo.

ideia tendeu para a criação do material, como pode ser observado em minhas anotações:

Após o café com M., optamos por criar o material todo e não adaptar o material já utilizado, livro *Northstar*, porque é um livro que traz os exercícios muito conectados uns nos outros. Se retirarmos um, já não será possível realizar a tarefa seguinte. Podemos manter os tópicos das unidades. (NC¹⁵, nov/2015)

No entanto, após uma reunião de orientação, refleti sobre os desafios de se criar um material do zero e o tempo necessário nesse processo. Comentei com M. a opção da adaptação do material já adotado pelo departamento de Letras, o que M. não considerou como a maneira mais fácil de trabalharmos, como pode ser observado no trecho abaixo.

M.: Se conseguir achar no tema da unidade, claro que o tema restringe bastante, né? (...) porque se a gente não tivesse um tema da unidade eu acho que seria mais fácil. Esse exemplo que eu dei, não tem nada a ver com nenhum dos temas que a gente tem aqui, por exemplo. (NC, nov/2015)

O exemplo mencionado por M. foi um trecho de um programa de culinária¹⁶ em que o apresentador francês viaja pela Ásia e acontecem diversas situações em que a perspectiva que temos do ILF pode ser observada. Olhamos em conjunto as unidades do material didático no sentido de perceber se aquele vídeo que estávamos discutindo se encaixava em alguma das temáticas, encaixe que não foi percebido. Assim, se optássemos por seguir o material, teríamos dificuldades de incluir vídeos como aquele, mas os desafios de se criar um material do zero nos fizeram optar por continuar a utilização do livro *North Star*, adotado pelo departamento. Decidimos então fazer modificações nas atividades existentes e incluir outras atividades com áudios e vídeos extras, para que fosse possível contemplar aspectos relacionados ao ILF mais diretamente.

Curiosamente, em uma fase posterior à construção do material empírico, li em Siqueira e Matos (2018) a defesa da possibilidade de se trabalhar nas salas

¹⁵ A sigla NC se refere a notas de campo, e está juntamente com as demais siglas no quadro de número 3.

¹⁶ Um exemplo da temporada do programa do chef Olivier por ser visto em: <https://vimeo.com/216618531>

de aula de ILF dos países do círculo em expansão, partindo do material didático existente. Isto é, os autores consideram viável a utilização do material didático usual dentro da sala de aula de ILF, através de adaptações e expansões. Esse assunto está detalhado no capítulo três em que trato do paralelo entre ILE e ILF.

Os primeiros seis encontros entre M. e eu foram dedicados às conversas e discussões teóricas e práticas sobre a perspectiva do ILF e seus desdobramentos para a sala de aula, para então seguirmos para os planejamentos das aulas. O conteúdo desses seis primeiros encontros está analisado nos capítulos seguintes, em que trato dos assuntos Língua Franca, *native speakerism* e inteligibilidade. Por volta de nosso 7º encontro, iniciamos as preparações das aulas.

Em nossas reuniões de planejamento de aulas não nos detínhamos apenas à aula daquela semana, mas trabalhávamos de uma maneira que contemplava a organização das aulas seguintes e também no todo, e em como terminaríamos o ano. Geralmente eu questionava mais sobre o funcionamento de algum exercício do livro que não estava claro para mim, levando em consideração que M. já trabalhara com esse mesmo material em anos anteriores. As aulas foram sempre organizadas em slides, utilizando o *Microsoft Power Point*, formato em que definíamos a ordem das atividades das aulas com mais clareza. Costumeiramente, deixávamos alguma atividade extra planejada caso uma etapa levasse menos tempo do que o esperado. Também era de praxe estimar quanto tempo levaríamos em cada etapa com o intuito de melhor administrar as atividades escolhidas e de nos programarmos melhor para a 1 hora e 45 minutos de aula das sextas-feiras.

M. trabalhara a disciplina de CPOLI em anos anteriores e escolhemos utilizar, também, em nosso planejamento, os slides que ela já havia preparado, juntamente com o livro texto. Em nossos encontros, pensávamos a organização da unidade e discutíamos os exercícios propostos no sentido de perceber possibilidades de substituição, adaptação e adição às aulas. Discutimos, também, a organização das aulas em relação a haver duas professoras em sala e à proposta de realizar uma observação participativa, trabalhando em conjunto na ministração das aulas.

M.: E vemos como é que a gente vai organizar a aula, eu não sei se a tua ideia é sentar e ficar assistindo, se é conduzir a aula comigo. Eu não sei o que você pensou nesse sentido.

Ana: Desde o início, eu imaginava nós duas, fazendo junto, como eu não sei, não pensei nos detalhes, mas pensei em trabalharmos juntas.

M.: Pode ser, Ana.

Ana: Na minha imagem era isso, uma fazia um exercício, a outra fazia o outro.

M.: E se precisar intervir, intervenha.

Ana: Exatamente, então a gente conversava, enquanto eles estavam fazendo alguma coisa, a gente podia conversar, trocar ideias.

M.: Pode ser.

(7ª RDPA, 07/julho/2016)

Tanto M. quanto eu temos facilidade e preferência por trabalhar em conjunto e falamos abertamente uma para a outra, durante e após a pesquisa, sobre essa preferência. Mesmo após o término das aulas da pesquisa continuamos trabalhando juntas em diversos projetos, incluindo apresentações em congressos e escrita de artigos. Nesse sentido, trago aqui um comentário escrito por M. no questionário aplicado após o término das aulas que ilustra nossa compatibilidade acadêmica.

Foi e tem sido uma experiência riquíssima para mim enquanto professora e pesquisadora. É muito bom ter uma colega com quem conversar e também pensar na prática pedagógica em conjunto! Eu acredito que isso me beneficiou e também aos alunos do 3LI diretamente, e de outras turmas nas quais trabalho indiretamente, já que muitas das nossas reflexões surtiram impacto na minha prática como um todo. Foi um processo de trabalho intenso para nós duas, que tomava muito mais tempo do que normalmente uma preparação de aulas tomaria, mas eu faria algo semelhante com outras turmas com certeza! Te agradeço muito pela oportunidade e pelo compartilhar!

QFM¹⁷ (dez/2016).

Assim, como já mencionado, optamos por planejar as aulas seguindo o tema da unidade proposta no material didático, mas fazendo modificações e expansões no livro didático para aproximá-lo à perspectiva do ILF, considerando como o material apresenta as variedades linguísticas e culturais e desenvolvendo atividades suplementares nas vezes em que o livro adota uma abordagem que não enfatiza o uso do inglês como língua franca (GUERRA e CAVALHEIRO, 2018).

¹⁷ A sigla QFM se refere ao Questionário Final respondido por M., e está juntamente com as demais siglas no quadro de número 3.

2.6 A CONSTRUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

Neste trabalho estou entendendo como material empírico cada interação entre M. e eu, seja em nossas reuniões de planejamento, dentro de sala de aula, através de um aplicativo de celular, ou em suas respostas ao questionário que apliquei. A utilização do termo ‘construção do material empírico’, e não ‘coleta de dados’, aponta para uma perspectiva de pesquisa em que o pesquisador faz parte da criação e da construção dos elementos utilizados para análise, não apenas os “coleta”, como se houvesse dados no campo de pesquisa, aguardando que o pesquisador os coletasse.

A construção deste material foi feita a partir de vários instrumentos com o objetivo de incluir conversas e anotações que aconteceram também fora da sala de aula do 3º LI e nas reuniões entre M. e eu. A análise foi realizada com base na triangulação das seguintes fontes: reuniões de discussão e planejamento de aulas entre M. e eu durante todo o ano de 2016 e gravadas em áudio, aulas ministradas na IES gravadas em áudio e vídeo, conversas entre M. e eu realizadas através de um aplicativo de celular, questionário final respondido pela M., além das minhas notas de campo escritas entre final de 2015 e início de 2017. É por conta da variedade desse material empírico e no trabalho em conjunto que fizemos na condução das aulas que entendo que a etnografia e a observação participante como formato de pesquisa são escolhas coerentes à realidade transcrita nesta tese.

2.6.1 Reuniões de discussão e planejamento de aulas

M. e eu nos encontramos semanalmente durante o ano de 2016. Durante o primeiro semestre nossas reuniões foram dedicadas à discussão de textos teóricos que ambas haviam lido ou que eu tivera contato nas disciplinas do doutorado. O foco de nossas conversas nessa fase esteve principalmente na necessidade de contextualizar, na sala de aula de formação inicial de professores, as perspectivas de ILF com as quais tínhamos afinidade. A partir do final do primeiro semestre, nossas reuniões tiveram como objetivo o planejamento das aulas que seriam ministradas durante o segundo semestre de 2016. Essas reuniões, que totalizaram 21 encontros, foram gravadas em áudio

e posteriormente trechos foram selecionados e transcritos para o desenvolvimento das categorias que formaram os eixos desta pesquisa.

No quadro 2, listo os textos que M. e eu discutimos em nossas reuniões no primeiro semestre de 2016.

QUADRO 2 - TEXTOS DISCUTIDOS NAS REUNIÕES ENTRE ANA E M.

Título	Autor	Publicação
Teaching World Englishes to native speakers of English in the USA.	KUBOTA, R.	2001
Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition.	CANAGARAJAH, A. S.	2007
Intelligibility studies: a consideration of empirical and ideological issues	RAJADURAI, J	2007
When five words are not enough: a conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca	FRIEDRICH, P. MATSUDA, A	2010
English as an international language: A curriculum blueprint	MATSUDA, A. FRIEDRICH, P.	2011
ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta?	JORDÃO, C. M.	2014
Inglês como língua franca e a esquizofrenia do professor	SIQUEIRA, D. S. P. & SOUZA, J. S	2014

Os textos elencados nesse quadro fizeram parte, portanto, de nosso planejamento, de nossas discussões e do trabalho desenvolvido nas aulas em si. Além disso, orientaram minhas leituras sobre o processo de trabalho com M. e por isso aparecerão em vários capítulos desta tese. Neste momento, no entanto, trago breves comentários acerca das contribuições de cada um para o início deste trabalho, no ano de 2016.

O texto de Kubota (2001) colaborou principalmente com a reflexão de que, em uma comunicação entre “nativos e não nativos”, se há uma exigência de acomodação somente da parte mais fraca, do grupo dominado, percebe-se que essa comunidade de “nativos” promove o monoculturalismo e o monolinguismo. Nesse texto, a autora trabalha a necessidade do compartilhamento da responsabilidade na comunicação, ligada, para ela, ao conceito de “acomodação mútua” (p. 50).

Canagarajah (2007), em sua ênfase sobre a diversidade ser o cerne do ILF, ajudou-nos a pensar sobre a importância de expor nossos alunos a diferentes usos do inglês. Sendo construída em cada contexto específico de interação, essa concepção insiste que a forma seja sempre negociada em cada “conjunto de falantes” (p.925) de acordo com seus objetivos, não podendo,

portanto, ser codificado como um padrão. Para o autor, e também em nossa concepção, o ILF emerge do contexto da comunicação e não pode ser caracterizado fora de uma interação.

O texto de Rajadurai (2007) nos trouxe o entendimento da inteligibilidade como uma via de mão dupla, uma noção dinâmica e um processo negociado ao invés de um produto estável. A autora nos ajudou a entender que as pesquisas na área devem estar focadas em como os falantes mantêm e aprimoram a inteligibilidade em suas interações diárias ao invés de concentrarem-se em uma variedade idealizada de falante “nativo”, pois, nem todos os falantes “nativos” falam *Received Pronunciation* (RP) ou *General American* (GA), posto que, como todos os falantes, os “nativos” também são influenciados por fatores geográficos, profissionais, status sociais, entre outros.

Friedrich e Matsuda (2010) trabalham a concepção do ILF como uma função da língua inglesa, contrapondo-o a entendimentos que aproximam o ILF de uma variedade. Esse texto contribuiu com nossa percepção de que cada usuário utiliza uma variedade linguística que ele tem conhecimento, e que então, emprega várias estratégias de comunicação com o intuito de concretizar uma interação bem-sucedida.

No texto de 2011, Matsuda e Friedrich reforçam que todos são responsáveis pelo sucesso de uma comunicação, seja internacional ou não. Nesse artigo, as opiniões relacionadas aos contextos instrucionais que tocam na compreensão da posição do professor na sala de aula de ILF nos foram úteis para discutirmos nosso papel em sala. As autoras defendem a utilização de uma variedade convencionada, entre três opções - variedade internacional do inglês, variedade do próprio falante e a variedade de alto prestígio convencionada, GA ou RP, por exemplo.

Jordão (2014) apresenta os termos utilizados em torno da língua inglesa conforme documentos oficiais, artigos internacionais e resumos de apresentações num congresso brasileiro de formação de professores. Esse texto contribuiu nas conversas entre mim e M. através da reflexão sobre a instabilidade existente dentro da comunidade científica a respeito dos termos Inglês como Língua Franca (ILF), Inglês como Língua Internacional (ILI), Inglês como Língua Global (ILG), Inglês como Língua Estrangeira (ILE) e Inglês como Língua Adicional (ILA). A análise da autora nos provoca a ter um comportamento

crítico diante dos desdobramentos e das consequências de tais posicionamentos e escolhas.

O texto de Siqueira e Souza (2014) traz a argumentação de que se pode propor a comunhão entre ILE e ILF, desde que haja reflexão e revisão dos princípios que não mais condizem com o cenário mundial contemporâneo. Esse texto nos amparou para refletirmos e entendermos o que estávamos vivendo profissionalmente, pois, segundo os autores, nesse cenário contemporâneo, observa-se uma certa *esquizofrenia* nos professores que se veem “divididos entre as reais necessidades de comunicação de seus alunos e o atrelamento ao modelo do Inglês como Língua Nativa” (p.32), isto é, os professores se encontram entre “conceber e planejar aulas a partir de uma orientação para o paradigma do Inglês como Língua Franca (ILF) e ensinar conteúdos programáticos ancorados em uma orientação oposta, para o Inglês como Língua nativa (ILN)” (p. 33).

2.6.2 Aulas ministradas na IES

As aulas ministradas conjuntamente por mim e por M foram gravadas em áudio e vídeo, fazendo uso de celular e câmera do computador para este fim. Explicamos o motivo das gravações aos alunos no primeiro dia de aula do segundo semestre com o intuito de esclarecer nossos procedimentos de pesquisa e de ter seus consentimentos.

2.6.3 Conversas por aplicativo de celular

Pela proximidade existente entre mim e M., conversamos por aplicativo de celular sobre a pesquisa mesmo antes do início de nossas reuniões. Ouvi os áudios de nossas conversas e selecionei os trechos que considerei importantes para um estudo mais detalhado, principalmente os excertos em que tratamos do impacto da pesquisa em nossos outros campos de trabalho.

2.6.4 Questionário final para M.

Enviei por e-mail para M. um questionário após o término de nosso trabalho em conjunto (APÊNDICE 3). O intuito do envio desse questionário foi

arrematar possíveis questões para as quais eu precisasse de maiores detalhes a fim de entender melhor como se deu o processo e qual o posicionamento de M. diante de questões específicas.

2.6.5 Notas de campo

Este material é composto por anotações que fiz de momentos e questões que considerei importantes para o desenrolar do trabalho. Durante todo o período da pesquisa estive atenta, com meu caderno e lápis sempre disponíveis, para escrever reflexões e descrições de momentos que pudessem ser melhor estudados posteriormente.

Segue um quadro que resume os elementos que constituem o material empírico e o período em que foram utilizados.

QUADRO 3 – DESCRIÇÃO DAS FONTES DE MATERIAL EMPÍRICO¹⁸

INSTRUMENTO	SIGLA	PERÍODO	AGENTES	DESCRIÇÃO
Reuniões de discussão e planejamento de aulas	RDPA	fev/2016 a mar/2017	M. e pesquisadora	21 encontros semanais com duração média de 1h e 20' cada.
Aulas dadas	AD	jul a nov/2016	Pesquisadora, M. e alunos do 3º ano.	12 encontros na IES, totalizando, aproximadamente, 24 horas de aulas ministradas no 3º ano de Letras/Inglês.
Conversas em aplicativo de celular	CAP	nov/2015 a mar/2017	M. e pesquisadora	Conversas em áudio entre a professora e a pesquisadora.
Questionário final M.	QFM	dez/2016	M.	Questionário enviado por e-mail após o término do trabalho em conjunto.
Notas de campo	NC	nov/2015 a mar/2017	Pesquisadora	Anotações feitas pela pesquisadora durante o período da pesquisa.

¹⁸ Apliquei questionários pré e pós para os alunos, no entanto, o foco desta pesquisa esteve em M. e em mim, e desta forma, os questionários não estão elencados no quadro de fontes de material empírico.

Nos meses seguintes ao término da pesquisa de campo, ouvi atentamente mais uma vez todos os áudios gravados, tomei nota dos acontecimentos que me chamaram mais a atenção e transcrevi os trechos que julguei importantes para um estudo mais profundo neste trabalho. Com base nas interpretações que construí acerca do material empírico deste estudo e das categorias que criei durante o processo de transcrição, leitura e releitura do material empírico, defini os direcionamentos do percurso desta tese. Desse modo, focalizo as discussões dos capítulos seguintes em torno dos eixos língua franca, *native speakerism* e inteligibilidade, respectivamente. Tratarei do aporte teórico desses temas juntamente com a análise do material empírico de cada eixo: apresentarei exemplos de sala de aula e de minhas conversas com M. em busca de uma aproximação entre os conceitos e o trabalho de campo realizado, de modo a atender também na própria estrutura da tese o seu objetivo geral, ou seja, a contextualização do entendimento de ILF em sala de aula na formação inicial. Assim, entendo que as duas perguntas de pesquisa, bem como o objetivo geral desta tese, são tratados simultaneamente em todos os capítulos, uma vez que os entendimentos das formadoras sobre suas concepções de língua (pergunta 1) são informados pelos conceitos de língua franca, *native speakerism* e inteligibilidade que elas articulam em sua práxis (pergunta 2).

3 LÍNGUA FRANCA

Neste capítulo tenho por objetivo trazer concepções a respeito dos conceitos de língua, língua franca e prática translíngua. Tratarei dos pressupostos que permeiam as crenças e práticas de estudantes e professores que, como M. e eu, tiveram contato com a perspectiva do Inglês como língua estrangeira — ILE durante a maior parte de suas vidas estudantis e profissionais. Traçarei paralelos entre o entendimento do ILE e a perspectiva do ILF e as possíveis aproximações entre essas duas visões, compartilhando minha experiência de contextualização dessas concepções através do planejamento e da condução das aulas feitas por M. e por mim.

Com a contribuição dos círculos concêntricos de Kachru¹⁹ (1985), a diversidade da língua inglesa passou a ser reconhecida com maior abrangência e visibilidade. Bruthiaux (2003) comenta que o modelo abriu caminhos na conscientização sobre a existência de variedades dinâmicas do inglês e sua crescente utilização em diversos países mundo afora. Os três círculos tentam elucidar a expansão da língua inglesa, mas, apesar da proposta de que as normas não estariam vinculadas aos padrões americanos ou ingleses e sim que seriam locais e funcionariam de acordo com os propósitos comunicativos de cada comunidade de prática, a concepção desses círculos tem sido criticada por conservar a centralidade dos países do círculo interno e apresentá-los como os detentores do direito de dizer o que é norma e o que está fora do padrão, prestigiando “falantes nativos” sobre os “não nativos” (SCHMITZ, 2014).

Nesse âmbito, o modelo reforça percepções das variedades do círculo interno como monolíticas e padronizadas, uma vez que não evidencia variedade dialetal dentro das próprias variedades apresentadas (BRUTHIAUX, 2003). Assim, o modelo não estimula a análise de semelhanças e diferenças entre as variedades do inglês e sua representação do inglês se torna simplista e incompleta (ibidem).

Apesar de criticadas, o modelo de Kachru “gerou uma contribuição significativa em relação ao reconhecimento dos contextos de uso do inglês ao

¹⁹ Os três círculos concêntricos (Interno, Externo e Em Expansão) se apresentam como tentativas de representar a expansão e estratificação da língua inglesa e seus diferentes contextos históricos e sociolinguísticos.

redor do mundo para além das variedades tradicionalmente consideradas como detentoras da norma”²⁰ (BRUTHIAUX, 2003, p. 172). Iniciativas como a dos círculos de Kachru são válidas no sentido de buscar um entendimento do que está acontecendo em nosso campo de atuação e movimentar as pesquisas na área, mesmo que tal movimentação se dê com o intuito de refutar as teorias propostas anteriormente, oportunizando a criação de modelos que melhor reflitam a realidade do século 21 (BRUTHIAUX, 2003).

3.1 A DESINVENÇÃO DA LÍNGUA

A leitura de textos como *Disinventing and Reconstituting Languages* (PENNYCOOK; MAKONI, 2007) nos leva a refletir sobre questões sociais e políticas que compõem o conceito de língua, enfatizando o entendimento de que a criação das línguas foi um exercício político e de poder. A ideia de desinvenção propõe que “as línguas estejam subordinadas a seus falantes” (p. 150)²¹, e não o contrário. Pennycook (2007) explica que as descrições existentes das línguas indígenas, por exemplo, são interpretações de missionários colonizadores a respeito de como acontecia a comunicação entre os nativos do território colonizado, e não reflexos do uso real da língua por parte do povo. Essas descrições foram feitas com base na observação de alguém de fora, no olhar do outro e não organizadas pelos próprios falantes, e é nesse sentido que as línguas são inventadas. Para Pennycook (2007), “a colonização produziu o império assim como a escrita dos dicionários produziu as línguas”²² (p. 93), e esse projeto de invenção é parte de uma ideologia da administração europeia de contabilizar e controlar o mundo. Segundo (MAKONI; PENNYCOOK, 2005, p.143), a gravidade desse processo de invenção se estende inclusive para os nomes dados às línguas, pois “não foi apenas um processo de se nomear algo existente (as línguas preexistem seus nomes), mas sim a invenção e nomenclatura para novos objetos”²³.

²⁰ No original: *I have argued that the Three Circles model has made a valuable contribution to our appreciation of contexts for English worldwide beyond those varieties traditionally recognized as norm-giving.*

²¹ No original: *languages are subordinate to their speakers*

²² No original: *Colonization produced the empire as dictionary writing produced the language.*

²³ No original: *these were not just new names for extant objects (languages preexisted the naming), but rather the invention and naming of new objects.*

Ao estarmos cientes desses acontecimentos intencionalmente classificatórios, podemos trabalhar sob o entendimento da necessidade de *desinvenção* das línguas que, segundo Makoni e Pennycook (2005), é uma forma de buscar maneiras de repensar língua no mundo contemporâneo. A visão dos autores a respeito da importância da *desinvenção* é que nesse processo vemos as línguas como subordinadas aos seus falantes, ao invés da visão colonial que as coloca como tendo preponderância sobre os falantes. Esse posicionamento nos permite perceber imposições a respeito do que seria competência linguística, por exemplo, ao constituir e privilegiar variedades particulares dessas formas de uso da língua como se se tratassem de objetos de posse de comunidades específicas. A ideia de *desinvenção* nos permite entender que, assim como as línguas foram inventadas, os conceitos relacionados a elas, tais como monolinguismo, multilinguismo, bilinguismo ou *code-switching*, também foram inventados. Conceitos tais como multilinguismo e bilinguismo mantêm o entendimento de língua como distintas e compartimentalizadas, pluralizando o que se entende por monolinguismo.

Assim, estou ciente de que as línguas são invenções cujo desdobramento tem sido a hierarquização de algumas em relação a outras, bem como a monopolização do conhecimento por aquelas apresentadas como ocupando posições superiores. Como afirmam Makoni e Pennycook (2005), qualquer tentativa de se contar línguas distintas será apenas um procedimento classificatório e não o retrato de práticas comunicativas.

Especificamente sobre a língua inglesa, Siqueira (2014) dialoga com Pennycook (2007) ao comentar que o inglês nunca desfrutou de qualquer homogeneidade, pois é fruto da mistura de muitas línguas e híbrido antes mesmo de romper as fronteiras nacionais, contando com contribuições de mais de cem línguas em sua história. Em acordo com os autores citados anteriormente, Haugen (1972 apud CANAGARAJAH, 2007) afirma que o conceito de língua como algo rígido, monolítico e estruturado é falso, apesar de ter sido útil para o desenvolvimento da Linguística, sendo, assim, uma simplificação necessária até certo ponto, mas que agora pode ser substituída por outros entendimentos.

Ao redor da língua inglesa, fortalecendo a noção de ‘invenção’ das línguas, observa-se na mídia de divulgação de escolas de inglês a afirmação de que o aprendizado dessa língua mudará a vida daquele que a estuda. O inglês

é vendido como a solução para muitos problemas sociais, incluindo a pobreza e o desemprego, pressupondo que aqueles que falam inglês nunca ficarão desempregados e terão um salário acima da média dos outros trabalhadores que não são fluentes em inglês. Pennycook (2007) salienta o cuidado que deve haver quanto à distinção entre uma busca individual de desenvolvimento e uma generalização das conquistas advindas do aprendizado da língua inglesa.

Na explicação de Pennycook, esse seria um mito constituído, como o são todos os mitos, pela perda da qualidade histórica, no sentido de que as coisas perdem a memória de que um dia foram criadas. Os mitos funcionam através da constante referência a eles, continuamente pressupondo sua existência, isto é, no caso do inglês e em sua figuração como uma *commodity* (JORDÃO, 2004), constantemente se menciona a necessidade de se estudar inglês pelos benefícios que serão adquiridos pelos aprendizes.

A invenção e criação do mito impactam nossas rotinas e realidades, impacto evidenciado, por exemplo, pelo número de escolas de inglês pelo mundo. Contudo, o que não é divulgado ou discutido com frequência, embora seja sentido fortemente pela maioria da população, é o fator excludente que toda essa valorização e promessas artificiais ocasionam para os não falantes de inglês. Nesse pormenor, Tollefson (2000 apud PENNYCOOK, 2007) elucida que aqueles que já são fluentes em inglês podem se beneficiar do valor econômico que lhes traz essa habilidade, enquanto que os que não tiveram oportunidade de estudar esse idioma se veem com ainda menos acesso a possibilidades educacionais e econômicas. Nas palavras do autor,

para aqueles que já falam inglês, o valor econômico da língua se traduz diretamente em melhores oportunidades na educação, negócios e emprego. No entanto, para os que precisam aprender inglês, particularmente os que não tem acesso a um ensino de alta qualidade, a propagação do inglês apresenta um obstáculo para a educação, emprego e outras atividades que exigem a proficiência em inglês. (TOLLEFSON, 2000, p. 9 apud PENNYCOOK, 2007, p. 103)²⁴

²⁴No original: *For those who already speak English, the economic value of the language translates directly into greater opportunities in education, business and employment. For those who must learn English, however, particularly those who do not have access to high-quality English language education, the spread of English presents a formidable obstacle to education, employment, and other activities requiring English proficiency.*

Em associação à perspectiva da invenção das línguas, Canagarajah (2013) comenta sobre a influência de Chomsky na maneira binária de ver a língua, uma vez que este propõe que a mente estaria acima da matéria, a cognição acima do contexto e o indivíduo acima da sociedade. O entendimento chomskyano de que a linguagem e a habilidade de se comunicar estão localizadas na mente, traz implicações, como a visão de que a linguagem é intocada pelo ambiente e pela sociedade, que a língua, localizada na mente, não necessitaria do ambiente externo para expor seu potencial de criadora de significado, que as capacidades de linguagem e de construção de significado seriam inatas e que todas as línguas teriam uma gramática universal originada de nossas disposições cognitivas inatas. Canagarajah (2013) ressalta ainda que o lado obscuro dessa linha de pensamento é que os valores e a gramática “universais” são teorizados conforme os valores das comunidades dominantes, o que perpetua o poder nas mãos dos países hegemônicos.

Pennycook (2007) frisa que uma reinvenção do inglês é necessária para que possamos entender melhor com o que estamos lidando, no sentido de que devemos fugir dos discursos prontos, das histórias e contos sobre o que é o inglês e o local privilegiado que ele ocupa atualmente. Entendo que enxergar o inglês através da perspectiva do ILF, na qual se questiona o modelo do falante lido como nativo e necessariamente se pondera sobre quem seriam os responsáveis pela inteligibilidade nas interações, acrescido de uma consciência histórica da invenção das línguas, seja um caminho frutífero para todos que, de uma forma ou outra, estão ligados à língua inglesa.

Nesse sentido, digo que quanto mais sabemos, mais atentos nos tornamos, diminuindo as possibilidades de sermos envolvidos em práticas que não refletem o impacto do inglês nas sociedades contemporâneas. Se somos informados criticamente de que seguir o modelo do falante lido nativo, por exemplo, é contribuir com a manutenção do poder nas mãos dos países hegemônicos, podemos agir na contramão desse entendimento na sala de aula, através da conscientização dos estudantes de inglês de que não há a necessidade de ter como objetivo alcançar a pronúncia semelhante ao nativo. Esse é apenas um exemplo, dentre outras ações apresentadas nesta tese, do trabalho do professor em uma sala de aula sob a perspectiva do ILF. Portanto, o entendimento que estou chamando aqui de “perspectiva do ILF” nos impele a

questionar e desconstruir “inúmeras premissas calcadas em ideologias etnocentristas, elitistas e, por conseguinte, excludentes (SIQUEIRA, 2018, p. 101), e é nesse sentido que percebo a perspectiva do ILF como proveitosa para os envolvidos com a língua inglesa, na oportunidade de se pensar o ensino de inglês a partir de outras óticas para além da visão colonial a que temos estado assujeitados.

Mesmo ciente dos significados coloniais subjacentes ao termo “língua”, não encontro outra palavra que possa carregar em si essa bagagem histórica com respeito ao percurso traçado nas invenções das línguas. Assim, nesta pesquisa, continuo fazendo uso do termo “língua” na medida em que, como afirmam Makoni e Pennycook (2007), o construto é bastante real e informa nossas práticas de modo contundente, o que, por si só, já justifica que usemos o termo embora com a ressalva de ser uma invenção, necessitando de reinvenção.

3.2 INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

Jordão (2014) faz um apanhado dos termos utilizados em torno da língua inglesa conforme encontrados em documentos oficiais, artigos internacionais e resumos de apresentações num congresso brasileiro de formação de professores. Nesse trabalho, a autora comenta sobre a instabilidade existente dentro da comunidade científica a respeito dos termos Inglês como Língua Franca (ILF), Inglês como Língua Internacional (ILI), Inglês como Língua Global (ILG), Inglês como Língua Estrangeira (ILE) e Inglês como Língua Adicional (ILA), e nos sugere que nos comportemos criticamente diante dos desdobramentos e das consequências de tais posicionamentos e escolhas.

Em suas elaborações Jordão (2014) se baseia em Friedrich e Matsuda (2010), ao entender o ILF como uma função da língua inglesa, contrapondo-o a entendimentos que aproximam o ILF de uma variedade (JENKINS, 2000, 2009).

Nesse sentido, Kumaravadivelu (2012) faz também sua crítica ao grande número de siglas dentro de nossa área de estudo no sentido de que não há consenso sobre esses rótulos, e comenta que o fascínio por terminologias está confinado à área acadêmica e de pesquisa. O autor levanta o questionamento a

respeito de que essa fascinação pelas siglas pode trazer pouca colaboração para nossa missão de aprimorar o ensino e aprendizagem de inglês.

Siqueira (2018) por sua vez, ressalta que o termo ILF não remete a um espaço neutro, apesar da sigla possibilitar a referência às características passadas de uma língua franca. O autor destaca que ILF se refere a uma “zona transcultural de disputa salutar de poder, altamente politizada e permeada por tensões e desafios constantes” (p.101). O entendimento transcultural do autor se baseia nas variadas interações que se dão em/na língua inglesa ao redor do mundo, que materializam os “fluxos transculturais, novas formas de poder, desejo, cultura, resistência, mudança, apropriação e identidade” (p.102).

A respeito das pesquisas que aproximam o ILF de uma variedade, Jenkins (2000) é um exemplo de um estudo empírico da pronúncia do ILF. A autora identificou algumas características formais e funcionais e defendeu, com base nessas características, que a pronúncia nativa do inglês não é favorável em contextos de comunicação que fazem uso do ILF. A autora salienta (JENKINS, COGO E DEWEY, 2011) que seu trabalho nunca foi planejado como um modelo de pronúncia, mas como um conjunto de orientações importantes para a inteligibilidade em alguns casos, dependendo de quem eram os participantes da interação.

Seidlhofer (2001) argumenta que havia pouca descrição da realidade linguística do ILF, apesar de seu amplo uso na contemporaneidade, o que significava que o modelo do “falante nativo” continuava a ser considerado o único objetivo válido para os aprendizes. A autora lança nessa publicação o projeto de compilação do primeiro corpus do ILF, o Vienna-Oxford International Corpus of English — VOICE, que viria a ser disponibilizado online em maio de 2009.

Na sequência, foi lançado o corpus de English as a Lingua Franca in Academic Settings — ELFA, sob a liderança de Mauranen (Mauranen 2003) na universidade de Helsinki. Em 2010, Kirkpatrick liderou um time em várias partes do leste da Ásia na criação de outro grande corpus de ILF, o Asian Corpus of English — ACE.

Em 2015, Jenkins publica um artigo em que explica a evolução do ILF como campo de pesquisa e diz que as teorizações mais atuais precisam acompanhar os desenvolvimentos que estão acontecendo em diversas áreas, o que funciona como uma justificativa para mostrar suas revisões e seus novos

posicionamentos. A própria pesquisadora organiza seus trabalhos a respeito do ILF em três momentos, ILF 1, ILF 2 e ILF 3 (JENKINS, 2015).

Segundo a autora, na primeira fase das pesquisas, seu olhar esteve nas características da pronúncia, do léxico e da gramática do inglês utilizado por usuários lidos como não nativos. Em tese, esse ILF seria caracterizado, por exemplo, pela apresentação de alternativas ao uso dos fonemas /θ/ e /ð/. Nesse momento, continua a pesquisadora, o ILF foi considerado uma língua de contato neutra.

Na segunda fase de suas publicações (2006, 2009), Jenkins afirma perceber que, apesar de haver regularidades nos dados sobre o uso do ILF levantados na sua pesquisa, há também uma fluidez inerente às negociações de significado e diz que o conceito de “comunidades de prática” de Wenger (2008) seria uma maneira pertinente de se abordar o ILF. A autora inclui nessa segunda fase a definição de sua colega de trabalho, Seidlhofer (2011, p. 56 apud JENKINS, 2015), para a expressão “inglês como língua franca”, que seria então “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas para os quais o inglês é o meio de comunicação escolhido, e frequentemente a única opção”²⁵.

Chegada o que ela considera a terceira fase do ILF, Jenkins (2015) reforça que não houve revolução, mas, sim, evolução de seus trabalhos e que jamais poderia ter chegado às reflexões mais recentes sem as pesquisas realizadas na fase que ela chamou de ILF1. A autora aponta, então, que os trabalhos desenvolvidos até o momento estavam presos em uma bolha, no sentido de que os estudos giravam em torno dos mesmos aspectos, sem movimentação, restringindo assim as possibilidades de evolução dos estudos do ILF. Nessa fase, Jenkins constata que ILF é uma prática multilíngue e que as pesquisas mais atuais deveriam partir dessa premissa, e assim, dar a devida atenção ao conceito de “repertório”, pois o que é compartilhado, por exemplo, não é conhecido antes que a comunicação aconteça, pois em espaços de língua

²⁵No original: *Any use of English among speakers of different first languages for whom English is the communicative medium of choice, and often the only option*

franca utilizamos “recursos que são descobertos ao emergirem nos momentos de interação” (p. 62)²⁶.

Dessa forma, percebe-se que grande parte das pesquisas ao redor do ILF esteve focada principalmente em identificar as aparentes características do uso emergente do inglês, tendo como objetivo distante a codificação do ILF (JENKINS, COGO, DEWEY, 2011). As perspectivas de Jenkins, Seidlhofer, Mauranen e Kirkpatrick mencionadas anteriormente refletem a discussão sobre a invenção das línguas desenvolvida por Makoni e Pennycook (2007), na medida em que reproduzem o entendimento das línguas como distintas e compartimentalizadas, objetivando relatar algo rígido, monolítico e estruturado, que, por sua vez, não encontra reflexo nos usos concretos das línguas (HAUGEN, 1972 apud CANAGARAJAH, 2007). Jenkins, Cogo e Dewey (2011) comentam posteriormente que o mundo se tornou tão interconectado e o inglês tão vinculado aos processos de globalização, que uma orientação que entende a posição do ILF como variedade não é viável. Eles sugerem que, em seu lugar, priorizemos o inglês como “fluido, flexível, contingente, híbrido e profundamente intercultural” (p. 284)²⁷.

Seguindo essa mudança de ênfase nas pesquisas sobre ILF, percebo a necessidade de entender o fenômeno como processo e não como produto. JENKINS, COGO e DEWEY (2011) afirmam que o “ILF envolve não apenas o uso frequente e sistemático de certas formas (lexicogramaticais, fonológicas, etc) que não são encontradas no inglês que chamam de “nativo” “(p. 283, 284)²⁸, mas também uma multiplicidade de recursos pragmáticos que determinam quais formas são utilizadas em situações específicas de interação. Segundo os autores, essa fluidez e hibridismo questionam a perspectiva de ILF ser considerado uma variedade ou até mesmo um grupo de variedades. Para eles, “este cenário põe em xeque a viabilidade de se tentar uma descrição do ILF, pelo menos de acordo com o sentido tradicional de descrição das línguas” (p. 295)²⁹.

²⁶ No original: *but of resources that are discovered as they emerge during the interaction.*

²⁷ No original: *fluid, flexible, contingent, hybrid and deeply intercultural*

²⁸ No original: *ELF involves not only the frequent systematic use of certain forms (lexicogrammatical, phonological and so on) that are not found in native English*

²⁹No original: *And this calls into question the viability of attempting a description of ELF in the first place, at least according to the traditional sense of ‘language description’.*

No entanto, continuam, a “esperança da codificação” (p. 296) não foi completamente abandonada, no sentido de que, para eles, a codificação é reconhecida como um requisito crucial na descrição de certas regularidades observadas. Assim, para Jenkins, Cogo e Dewey (2011), “uma consequência inicial fundamental para a pesquisa a respeito do ILF é a necessidade de se promover a consciência da relação entre modelos de linguagem, que são necessariamente abstrações, e a natureza variável das interações” (p.306)³⁰.

Canagarajah (2007), por sua vez, destaca que por conta de a diversidade ser o cerne do ILF, ele é construído em cada contexto específico de interação e sua forma é negociada em cada “conjunto de falantes” (p.925)³¹ de acordo com seus objetivos, não podendo, portanto, ser codificado como um padrão. Para Jenkins, Cogo e Dewey (2011), esses “conjuntos de falantes” podem ser entendidos como as comunidades de prática (WENGER, 1998), levando em consideração que suas interações são caracterizadas por engajamento mútuo em práticas compartilhadas, fazendo uso dos repertórios também compartilhados pelos seus membros.

Seguirei este capítulo me debruçando um pouco mais sobre a perspectiva de Canagarajah quanto aos usos da língua, por entender que seu conceito de língua como prática translíngue dialoga com o entendimento de língua construído nesta pesquisa e contribui para com as ações em sala de aula sob a perspectiva do ILF.

3.3 A PRÁTICA TRANSLÍNGUE

Fui participante durante a maior parte de minha vida, tanto profissional quanto estudantil, de uma orientação monolíngue, que reflete a tríade de Herder³² — uma língua, uma comunidade, um lugar. O vínculo entre língua e nacionalidade, a conceituação de línguas como sistemas autônomos, a perspectiva de que haveria línguas puras e claramente separadas umas das

³⁰No original: *a fundamental initial consequence of ELF research is the need to raise awareness of the relationship between language models (which are necessarily abstractions) and the variable nature of language in interaction.*

³¹No original: *Set of speakers*

³² Johann Gottfried Herder (1744-1803), filósofo alemão do Séc. XVIII, tradicionalmente associado a teorias sobre o monolinguismo, que relaciona uma língua a uma nação e a um povo.

outras, que o lócus da linguagem estaria na cognição, ao invés de no contexto social, e a visão, consequentemente, de que a comunicação estaria baseada na gramática de uma língua e não nas situações específicas de interação, foram elementos orientadores da minha construção de língua.

Semelhantemente, a perspectiva multilíngue considera a relação entre as línguas de uma maneira somativa, o que nos traz a imagem de línguas como unidades sendo adicionadas umas sobre as outras para se criar a competência multilinguística, o que “pode nos levar a noção de que temos compartimentos cognitivos separados para cada língua com diferentes tipos de competência” (CANAGARAJAH, 2013, p.16)³³. Essa visão é criticada por Cook (1999) e me remete aos formatos de currículos em que se solicita do candidato que divida seu conhecimento linguístico em habilidades, como por exemplo:

Língua 1: (x) falo bem (x) escrevo razoavelmente (x) leio bem
Língua 2: (x) falo razoavelmente (x) escrevo bem (x) leio bem

A observação de Jenkins (2015) a respeito do ILF ser uma prática multilíngue reflete a visão mencionada acima. Esse entendimento não acomoda as interações dinâmicas entre as línguas e comunidades apontadas pelo conceito de língua como prática translíngue, no qual as línguas “não estão em guerra umas com as outras, mas se complementam nas situações de comunicação” (CANAGARAJAH, 2013, p. 15)³⁴. Nessa visão, “os usuários tratam todos os códigos disponíveis como um repertório em suas comunicações diárias, e não como itens separados de acordo com seus rótulos” (p. 15)³⁵.

A orientação translíngue, segundo Canagarajah (2013), difere das inclinações monolíngues dominantes em dois grandes aspectos. Primeiro, no seu entendimento de que a comunicação transcende línguas individuais e segundo ao perceber que a comunicação transcende palavras e envolve diversos recursos semióticos. A respeito do primeiro ponto, o entendimento está no fato de construirmos, ao longo de nossas experiências, um repertório

³³No original: *may lead to the misleading notion that we have separate cognitive compartments for separate languages with different types of competence for each.*

³⁴No original: *Languages are not necessarily at war with each other; they complement each other in communication.*

³⁵No original: *Users treat all available codes as a repertoire in their everyday communication, and not separated according to their labels.*

linguístico no qual padrões e formas são construídos, escolhidos e utilizados no momento da interação. Canagarajah não considera explicitamente a possibilidade de que tal repertório seja constituído também pela construção/criação de novas formas no ato da interação em si, ou seja, de que os usuários da língua façam uso criativo de seu conhecimento ao negociar novas formas de comunicação conforme se façam necessárias, embora tal possibilidade seja bastante compatível com a orientação translíngue (JORDÃO, sessões de orientação).

Sobre a segunda questão que diferencia uma orientação translíngue de uma monolíngue, temos que, para a primeira, a língua não é o principal elemento do processo de comunicação, que acontece na combinação da língua com outras modalidades e recursos do ambiente para criar significado, isto é, além da comunicação envolver mais do que palavras (perspectiva que encontramos também na orientação monolíngue), na perspectiva translíngue a língua não aparece como elemento central, principal, primordial, superior: o usuário faz uso do contexto, gestos e objetos existentes e conectados ao assunto para interpretar os enunciados do emissor/interlocutor, sem que haja necessidade de uma hierarquização dessas diversas dimensões do processo comunicativo. Nesse sentido, o autor faz uso do termo *assemblage*³⁶ para se referir às conexões entre os elementos que compõem a comunicação, na qual a *assemblage*, “em sua multiplicidade, age nos fluxos semióticos, materiais e sociais, simultaneamente” (CANAGARAJAH, 2013, p.23)³⁷.

Como os participantes podem levar para as interações formas e normas diferentes, eles não dependem de recursos linguísticos como forma única de significado, mas sim fazem uso de “práticas adaptativas, recíprocas e dinâmicas para conjuntamente construir significado” (p. 175)³⁸. Assim, essa abordagem entende que a comunicação está baseada em estratégias de negociação, e não estritamente em formas e estruturas compartilhadas.

³⁶ Em português o termo talvez fosse montagem, no entanto, esta tradução não engloba o significado do conceito, que é o espaço onde várias coisas diferentes funcionam juntas. Este termo está sendo utilizado na concepção de rizoma de Deleuze e Guatarri (1987).

³⁷No original: *An assemblage, in its multiplicity, necessarily acts on semiotic flows, and social flows simultaneously.*

³⁸No original: *practices that are adaptive, reciprocal, and dynamic to coconstruct meaning*

A respeito das estratégias de negociação de significado, Canagarajah faz uso dos termos apresentados por Firth (1996), *let-it-pass*, *make-it-normal*, *confirmation*, e *clarification* que, por sua vez, discute-os inspirado em Kaur (2009, apud CANAGARAJAH, 2013). Segundo Firth (1996), *let-it-pass* se faz presente quando, em um momento da interação, um mal-entendido não ocasiona maiores consequências, não é fatal para a comunicação. Assim, o ouvinte “deixa passar” e aguarda o esclarecimento conforme a comunicação progride. A estratégia *make-it-normal* é descrita por Firth (1996) como “fazer com que a fala ‘anormal’ do outro se pareça ‘normal’”³⁹. Canagarajah (2013) explica que na estratégia *make-it-normal*, o ouvinte tratará enunciados não reconhecidos como habituais, priorizando a continuidade da interação. *Confirmation*, continua ele, pode acontecer através de uma pergunta retórica que busca afirmação para, literalmente, confirmar o que foi compreendido, enquanto que *clarification* acontece de forma direta, através de perguntas a respeito do conteúdo da interação.

Canagarajah (2007) aproxima sua concepção de língua como prática translíngua ao ILF, no sentido de que este emerge do contexto da comunicação e não poderia ser caracterizado fora de uma interação específica, como ele afirma ser o caso também de qualquer língua quando entendida como prática translíngua. Nesse entendimento, as práticas translíngues acontecem em comunidades tanto de falantes lidos como não nativos como nativos, posto que nenhuma comunidade é homogênea, pois a comunidade em si carrega a diversidade em questões culturais, de gênero, de classe social, de região e de escolhas de vida, e “são as práticas nas quais as pessoas se engajam para alcançar seus objetivos compartilhados que os tornam uma comunidade” (CANAGARAJAH, 2013, p.37)⁴⁰.

Esse aspecto de comunidade pode ser melhor entendido se acrescentarmos à discussão o conceito de Zonas de Contato⁴¹, introduzido por

³⁹ No original: *make the other's 'abnormal' talk appear 'normal'*.

⁴⁰No original: *It is the practices they engage in to accomplish their shared objectives that make them a community*

⁴¹ Para a autora, zonas de contato são espaços sociais nos quais culturas se encontram, se chocam, e lutam entre si, geralmente em contextos de relações de poder altamente assimétricas, tais como colonialismo, escravidão, e suas consequências em muitas partes do mundo.

Pratt (1991). Canagarajah (2013) utiliza a noção que Pratt difundiu para reafirmar que precisamos deslocar o foco das comunidades para os espaços de interação dos diversos grupos sociais. Para o pesquisador, o termo “zonas de contato” não é o antônimo de “comunidades”, no sentido de que todos os espaços são zonas de contato se tratarmos as comunidades de uma forma menos homogênea e limitada.

Assim, para Canagarajah (2007), ILF não existe como um sistema: ele é constantemente trazido à existência em cada contexto de comunicação. Nas palavras do autor,

a forma desse inglês [que é utilizado como língua franca] é negociada por cada grupo de falantes conforme seu propósito. Os falantes são capazes de monitorar a proficiência linguística de cada um para determinar mutuamente a gramática, fonologia, extensão lexical e convenções pragmáticas apropriadas que garantiriam a inteligibilidade. Portanto, é difícil descrever essa língua a priori. Ela não pode ser representada fora da interação específica e fora dos falantes em um contexto comunicativo⁴². (CANAGARAJAH, 2007, p. 925)

Prosseguindo com a questão do repertório linguístico retomado por Canagarajah (2013), o autor sugere que reconsideremos o entendimento dominante de que uma língua interfere negativamente no aprendizado e uso da outra. Para ele, a influência de uma língua sobre a outra pode ser criativa e oferecer voz e possibilidades de agência na comunicação. Nas interações comunicativas, o significado não se dá com base em um sistema ou norma em comum, mas sim a partir das práticas de negociação em situações locais. Há, portanto, construção constante de significado nas situações de comunicação, num contínuo aprender. Existe o armazenamento de repertório, mas também a aprendizagem como ecossistema, no sentido de que tudo o que faz parte da situação gera significado e compõe o aprendizado do repertório.

A questão do repertório linguístico foi uma das dimensões mais transformadoras em minha identidade de falante e professora de inglês. É um dos pontos em que o “elástico” da metáfora utilizada na introdução deste trabalho

⁴²No original: *The form of this English is negotiated by each set of speakers for their purposes. The speakers are able to monitor each other's language proficiency to determine mutually the appropriate grammar, phonology, lexical range, and pragmatic conventions that would ensure intelligibility. Therefore, it is difficult to describe this language a priori. It cannot be characterized outside the specific interaction and speakers in a communicative context.*

está mais alongado. O entendimento de repertório, no lugar de línguas compartimentalizadas, prontamente encontrou eco em minhas experiências. Tenho frequentemente falado sobre isso com meus colegas de trabalho sempre que percebo uma oportunidade, e todas as vezes que expliquei essa maneira de enxergar nossa comunicação recebi retornos muito positivos e afirmações a respeito de como esse posicionamento faz sentido, na medida em que dá conta de explicar nossas interações comunicativas diárias, nas quais fazemos uso do inglês e do português concomitantemente, e como deixamos de realizar nossa comunicação dessa maneira quando estamos em contato com pessoas que sabemos que não possuem em seus próprios repertórios, termos em inglês.

A respeito de normas e convenções definidas para contextos específicos por instituições e grupos sociais dominantes, o paradigma translíngue não as ignora. No entanto, considera mais importante que os falantes negociem essas normas em relação aos seus repertórios e práticas translíngues. Assim, Canagarajah (2013) explica que nessa prática costuma-se fazer uso de normas aprovadas socialmente por razões estratégicas, que possibilitam ao falante o desenvolvimento de repertórios e práticas para atuar em diferentes contextos. Assim sendo, a perspectiva baseada na prática translíngue não ignora construtos tais como forma/gramática, estrutura/sistema, comunidade e cognição; esses construtos, porém, não são entendidos como autônomos e não carregam as definições de modelos tradicionais, pois são redefinidos e reconfigurados de acordo com a prática. Para Canagarajah, “a imprevisibilidade e a diversidade são a norma na globalização pós-moderna” (Canagarajah, 2013, p. 34)⁴³, no entanto, essa condição social não *criou* a prática translíngue, mas sim possibilitou mais visibilidade a ela.

A competência translíngue, portanto, não é uma competência gramatical, mas performativa, pois “o que colabora com o alcance de significado de sucesso na comunicação é nossa habilidade de alinhar recursos semióticos e possibilidades sociais” (CANAGARAJAH, 2013, p. 39)⁴⁴. Assim, nessa perspectiva, as línguas são recursos móveis, utilizados conforme os propósitos

⁴³No original: *Unpredictability and diversity are the norm in postmodern globalization*

⁴⁴ No original: *What helps achieve meaning and success in communication is our ability to align semiotic resources with social and environmental affordances.*

das pessoas, quando geram significado e ganham forma nos contextos situados, com interlocutores específicos e em suas práticas sociais concretas.

Como aproximar essas discussões e a sala de aula de inglês é o assunto da próxima seção, que busca contextualizar, em situações específicas da prática pedagógica com a língua inglesa, os apontamentos teóricos sobre a natureza das línguas no processo comunicativo.

3.4 ILE E ILF

O professor de inglês que traçou suas práticas de sala de aula na perspectiva do ILE enfrentou as consequências dessa concepção da melhor forma que podia, na tentativa de acreditar que o objetivo de se alcançar a proficiência de um nativo fosse algo desejável e possível, e que só dependia do esforço do aspirante a falante de inglês. Eu, particularmente, usei por muitos anos termos como interlíngua e fossilização (SELINKER, 1972), palavras que carregam consigo esse entendimento de que o objetivo de aprendizagem ainda não foi alcançado, nem nunca o será.

Fez parte de minha caminhada com a língua inglesa, dentro do entendimento de ILE, o foco em normas e objetivos estáveis a serem buscados para o ensino-aprendizagem da língua (EI KADRI, 2010), bem como o alcance de uma proficiência pautada na semelhança com o falante lido como nativo. Dentro do paradigma do ILE eu aprendi a valorizar não apenas a pronúncia do outro, mas a cultura do outro país: importante frisar que não se tratava de um outro qualquer, mas de um outro ligado a países que me foram apresentados como os “donos” da língua. As atividades em sala de aula em torno dessa cultura do outro eram generalizadoras e perpetuavam preconceitos e estereótipos.

Nesse entendimento, um de meus objetivos profissionais foi a busca pela pronúncia mais próxima possível da variante de prestígio, que girava em torno de apenas duas opções, americana ou britânica, sem muita reflexão sobre a imensidão de diferenças existentes dentro de um mesmo país e, claro, no mundo anglófono. As conversas entre mim e M. confirmaram que ela também trabalhou sob a perspectiva do ILE, e somente nos mais recentes anos de sua vida profissional e como aluna da pós-graduação teve contato com um novo prisma

do ensino e aprendizagem da língua inglesa, como podemos ver no trecho a seguir:

M: Mas mesmo assim, o tempo que a gente levou para entender isso, Ana?

Ana: Sim. É uma vida como ILE.

M: Exato, é uma vida como ILE, como aprendiz da língua e como pessoa que circula em uma sociedade em que todo mundo vê como ILE. Os cursinhos de língua dizendo que nosso material é americano ou britânico.

Ana: Não sei se você lembra das propagandas do curso de férias do centro binacional, tinham vários *outdoors* diferentes. Um era: Nessas férias faça algo diferente; havia várias bolinhas de futebol e nas férias havia uma bolinha de futebol americano. Outro *outdoor* apresentava vários guarda-sóis e nas férias um bonequinho de neve. Eu entendo que o trabalho foi feito pelo departamento de marketing, é bonito, vendeu. Mas a partir das leituras e discussões esses questionamentos se tornam muito fortes.

M: Eu acho que ter esses questionamentos e trabalhar em cursinho de língua não é fácil.

Ana: Não, eu penso: eu trabalho ali.

(1ª RDPA, 23/abr/2016)

Em relação ao meu local de trabalho mencionado acima, vejo hoje, quase 3 anos após essa conversa, possibilidades de trabalho e atuação, mesmo dentro do centro binacional, obviamente com suas devidas restrições por ser exatamente um centro cultural Brasil – Estados Unidos. Como exemplo de restrição, vejo diariamente que o ponto com maior resistência é o distanciamento do modelo do falante lido como nativo, pois como será tratado no capítulo quatro desta tese, esse construto tem um forte impacto na comodificação e comercialização da língua inglesa (JORDÃO, 2004; 2013). Mesmo assim, como já mencionado, no ano de 2018 tive algumas oportunidades de inserir, em conversas informais com colegas professores, pontos importantes que estudei, como por exemplo, o entendimento de línguas como repertório, distanciando-o da compreensão de língua como algo monolítico, rígido e estruturado.

No início da pesquisa, em fevereiro de 2016, ainda durante o período de reuniões de discussão e planejamento, M. e eu compartilhamos nossos entendimentos sobre o status do inglês na contemporaneidade e expressamos nossos sentimentos frente ao ensino da língua. Eu, particularmente, estava em um momento de certa indignação e ansiedade em fazer com que todos ao meu redor fossem ‘libertos’ das implicações de se entender o inglês como ILE e

abandonassem o modelo do falante lido como nativo como objetivo a ser alcançado. Entendo essa inquietação como parte de um processo de construção de identidade, no qual fazemos polarizações em alguns momentos, e, em outros, parecemos acomodar melhor as contradições. Para ilustrar o processo identitário pelo qual passei nesse sentido, seguem três trechos de nossas conversas de planejamento em que essa inquietação é evidente:

Ana: E é muito forte pra mim, eu não posso deixar que um aluno de Letras inglês se forme ainda pensando que ele tem que escolher uma das duas variedades. Ou deixar que o aluno que passou ali por nós, vamos dizer, vá responder dentro do mercado de trabalho que ele fala inglês americano ou que ele fala inglês britânico, ou que ele acha mais bonito um e acha mais feio o outro... que ele tenha passado pela universidade e continue com esse tipo de crença, isso é muito forte pra mim. Eu acho que me motiva mais ainda a trazer uma pesquisa dessa pra formação, sabe. Eu comentei com você do episódio do J*, que fez letras e está em secretariado? Do espanhol?

M: Sim, que falava um espanhol feio?

Ana: Sim, que a professora não quer que ele fale espanhol feio em sala, que ele fala o espanhol latino e a professora quer que ele fale o espanhol da Espanha. Coisas assim, talvez porque eu esteja vivendo isso parece que me impacta mais, sabe? Eu fico indignada de ter esse tipo de comentário dentro da universidade. Eu consigo aceitar que é um curso de secretariado, que não tem esse tipo de leitura... eu tento balizar um pouco. Minha orientadora me respondeu uma vez: nem todo mundo está fazendo doutorado e pesquisando inglês como língua franca, né?

M: É justamente isso.

Ana: É, eu não estou muito boa nesse assunto, sabe, nessa aceitação. Que eu escuto uns absurdos desse e eu fico: mas meu Deus...

(2ª RDPA, 27/abr/2016)

Ana: O que eu preciso aprender é o seguinte: Eu preciso levar isso, colocar isso na mesa, e é só. A minha função é discutir, não é catequizar, entende? Porque pra mim, eu catequizei todo mundo na Língua Franca. Só que eu não tenho que catequizar as pessoas, eu tenho que problematizar. E se a pessoa quer ter o *native accent* de *American English*, se ela quer falar *American English*, seja lá de que lugar for, eu tenho que entender que a pessoa tem o direito de fazer isso, e eu tenho que ficar ok com isso.

M: Eu te entendo.

Ana: Eu quero libertar as pessoas dessa busca que nunca vai terminar, eu quero que a pessoa se sinta bem, não fique achando que a grama do outro é mais verde. Quero que a pessoa se sinta bem consigo mesmo sendo um não nativo.

(3ª RDPA, 13/mai/2016)

Ana: Acho isso tudo muito rico, os alunos terem essa visão com você, mesmo que as outras professoras tenham as delas né, Aquela história que a gente viu aquele dia lá em [nome da cidade], da [nome da professora palestrante], lembra, dizendo que tá bom essa variedade... Mas o que eu acho bem importante é alguém durante a graduação ter esse tipo de conversa, pensar assim, mesmo que os outros não

tenham, mas o aluno ter essa opção, daí ele faz conscientemente essa escolha, não ele continuar por não poder escolher porque ele não teve acesso a isso, né?

M: E eu falei para ele que isso é uma posição pessoal minha devido a questões teóricas, leituras e trabalhos que eu venho desenvolvendo há alguns anos. Disse para eles que isso é a minha posição, que nem todo mundo tem essa posição, mas que eu acredito nessas opções, que eu acredito nessas possibilidades, né?

(áudio CAC, fev/2017)

Vejo que meu entendimento esteve primeiramente na polarização de “libertar” todos do ILE. Em seguida, minha outra polarização foi a de pensar que se o estudante/professor deseja permanecer dentro do paradigma do ILE, eu devo estar de acordo com ele, para finalmente encontrar um lugar em que eu entendo a perspectiva do ILF como uma compreensão que traz benefícios essenciais, principalmente para o falante de inglês do círculo em expansão, ou seja, nossa situação como brasileiros. Assim, vejo dentro do meu papel como professora de inglês e formadora de professores, expor essa perspectiva sempre que possível. Em relação a esse entendimento dentro da universidade, penso que há riqueza na variedade de opiniões, mas considero salutar haver professores que trabalhem dentro do ILF para gerar essas discussões no ensino superior. Isso quer dizer que não posso, neste momento, ter a expectativa de que todos os professores que atuam dentro do curso de Letras estejam sob a perspectiva do ILF em suas disciplinas, mas que haja docentes engajados nessa visão para promover diferentes perspectivas aos alunos, futuros professores de inglês. Como pode ser observado, nos excertos acima, minhas concepções estavam pautadas na drástica separação entre ILE e ILF, principalmente em termos do deslocamento do falante lido como nativo como norma.

Sifakis (2014), no entanto, defende que não se trata de colocar ILE e ILF em trincheiras totalmente separadas; na realidade, o sensato para ele é conceber o ILE trabalhando ao lado do ILF e vice-versa, já que esses conceitos e orientações não são totalmente excludentes. Siqueira e Souza (2014) também argumentam que se pode, sim, trabalhar em comunhão em certos aspectos, desde que a tradição reveja e repense os princípios que não mais condizem com o cenário mundial contemporâneo, isto é, pensar em atitudes diferentes em relação a língua e ir além da lógica aditiva ILE + ILF.

Percebi minha tendência, no início da pesquisa, em querer um certo controle sobre as práticas pedagógicas que contextualizariam as minhas concepções e as de M. Naquele momento tive a iniciativa, por exemplo, de criar uma *checklist*, a partir das leituras feitas, com o intuito de estruturar quais pontos deveriam ser abordados em sala de acordo com nossas concepções dentro da perspectiva do ILF. No entanto, apesar da intenção positiva em organizar pontos de semelhança entre autores da Linguística Aplicada atual, logo fui levada, pela professora colaboradora, a perceber que a *checklist* também serviria como algo limitador das possibilidades de trabalho, o que seria improdutivo para a pesquisa. Tal percepção transparece claramente no excerto abaixo:

M: Pra mim é um sofrimento ver que não tem uma caixinha de critérios do ILF pra seguirmos,

Ana: Eu queria fazer a *checklist*, nós duas iríamos sentar, eu te mostraria o *checklist*, e trataríamos cada item. Confere? Confere. Tem exercício pra isso? Tem exercício pra isso.

M: Exato.

Ana: Era isso que eu pensei.

M: Seria o que eu faria também. Mas não tem. Não existe a *checklist* e não sei se ela pode ser criada, aí a gente vai engessar...

Ana: Engessar uma coisa que está tentando libertar, entender, e a gente vai colocar em uma caixa.

(6ª RDPA, 17/jun/2016)

Lopriore e Vettorel (2018), no que lhes concerne, apontam um *checklist* para avaliação de materiais, utilizado na formação de professores na universidade de Verona, Itália, com o intuito de trazer uma proposta mais inclusiva a respeito do ILF. Esse checklist funciona, para as autoras, como um exercício dentro dos cursos de formação de professores de inglês que tem sido utilizado por eles nos últimos 5 anos. Trago essa lista como exemplo de tentativa de se elencar possibilidades em sala de aula, mesmo ciente de que os pontos abaixo estão vinculados à análise de material didático e não a uma perspectiva de ensino de língua inglesa em geral, como foi o foco do estudo que conduzi.

Os itens listados pelas autoras são:

- ✓ Perspectivas sobre ingleses globais estão inclusas (atividades de aumento de consciência);
- ✓ Outras variedades estão apresentadas nas atividades de compreensão auditivas;
- ✓ Contextos/falantes de ILF estão apresentados nas atividades de compreensão auditivas;

- ✓ Cultura está apresentada incluindo países e opiniões diferentes;
- ✓ Perspectivas interculturais estão incluídas;
- ✓ Atividades de reflexão sobre a cultura do próprio estudante estão presentes.⁴⁵

Por diversas vezes, M. e eu fizemos comentários que expressaram nossas expectativas de encontrar em artigos e livros alguns exemplos práticos da sala de aula sob a perspectiva do ILF, empreitada na qual não tivemos sucesso durante o período da construção do material empírico. Eis então uma contribuição desta tese, que perpassa o relato da articulação dos conceitos de língua franca, *native speakerism* e inteligibilidade na *práxis* das duas professoras formadoras com exemplos de adaptação e expansão de materiais, bem como tematiza a construção colaborativa de práticas de sala de aula guiadas pela perspectiva de ILF.

Como se pode perceber no excerto abaixo, em nossa primeira reunião utilizávamos o termo Inglês como Língua Internacional — ILI como guarda-chuva para abranger as discussões que conhecíamos. Posteriormente, ILI foi substituído por ILF, após a releitura que fizemos juntas de Friedrich e Matsuda (2010), em que as autoras trabalham o entendimento de que ILF é uma função que a língua inglesa desempenha em contextos multilíngues, na qual “cada usuário utiliza uma variedade linguística que ele tem conhecimento, e então, emprega várias estratégias de comunicação com o intuito de concretizar uma interação bem sucedida” (p.22)⁴⁶. Continuei fazendo outras leituras sobre o inglês na atualidade e permaneci com a opção de utilizar ILF também por encontrar essa sigla como referência ao *status* do inglês na maioria dos textos. Outra razão está ligada ao fato de que não me detive nas discussões sobre as diversas nomenclaturas, mas defini o termo que utilizaria com o intuito de seguir com o foco da investigação, no caso, a sala de aula.

⁴⁵No original: *Perspectives on global Englishes are included (awareness-raising activities). Several varieties are presented in listening activities ELF contexts/speakers are presented in listening activities. Culture is presented including different countries and points of view. Intercultural perspectives are included. Reflection activities on the students' own culture are present.*

⁴⁶No original: *Each speaker uses a linguistic variety that he or she happens to know, and then, employs various communicative strategies to carry out successful interactions.*

Ana: É essa tentativa de entender como é que faz,

M: Como que transpõe isso para a sala de aula, porque as pessoas não fazem isso. Está todo mundo discutindo o que que é ILI, o que que é ILF, o que não é, em que contextos existem. Mas e a sala de aula?

Ana: Alguns pontos me parecem mais fáceis.

M: Quais?

Ana: *Raising awareness*. Eu consigo ver caminhos, como vídeos, áudios, discussão e coisas assim. Isso eu enxergo, possíveis caminhos. Agora, da inteligibilidade eu fico e dúvida, e agora? sem saber.

M: Eu percebi que esse ensino de ILI é uma mudança na mente, sabe. Quebra de preconceitos, quebra de estereótipos, abertura, o que importa é a minha participação na comunicação, e o que eu puder fazer para que o próximo se sinta confortável e que haja sucesso na comunicação.

Ana: Quando falamos em variedades não é ILI, mas penso que pensar nas variedades é um caminho para se chegar ao ILI.

(1ª RDPA, 23/abr/2016)

O abraçar de uma nova visão tem sido um processo em minha caminhada profissional. Mesmo entendendo e concordando com uma maneira diferente de enxergar o ensino da língua inglesa, por vezes retorno a práticas oriundas da concepção de ILE e misturo atitudes contraditórias em sala de aula, refletindo a “esquizofrenia” de que falam Siqueira e Souza (2014), a qual está no fato dos professores se verem “divididos entre as reais necessidades de comunicação de seus alunos e o atrelamento ao modelo do Inglês como Língua Nativa” (p.32), isto é, os professores se encontram entre “conceber e planejar aulas a partir de uma orientação para o paradigma do Inglês como Língua Franca (ILF) e ensinar conteúdos programáticos ancorados em uma orientação oposta, para o Inglês como Língua nativa (ILN)” (p. 33).

Ainda nesse sentido, El Kadri (2010, p.66) comenta que essa “dupla caracterização do inglês como língua estrangeira e como língua franca, juntamente com o deslocamento do “falante-nativo” como norma, faz com que seu ensino apresente tensões em questões de identidade”, pois estão sendo questionados princípios basilares que nortearam o trabalho do professor por muito tempo, como a associação com países nos quais o inglês é primeira língua e os objetivos comunicativos de seus alunos sendo referenciados por eventuais encontros com pessoas nascidas nesses países.

Assim, foi e tem sido um trabalho árduo, para mim e para M., de enfrentamento e reflexão sobre as crenças e práticas tão comuns e familiares do paradigma do ILE, pois enxergamos o ILE não apenas mais internalizado em

nossas vidas por conta dos tempo em que vivemos sob esse entendimento, mas também como uma maneira mais segura de se trabalhar e estudar, no sentido de que buscar um alvo a ser imitado pode ser menos complexo do que o entendimento da diversidade e do que a ausência de um modelo geral gramatical e normativo de língua como referência. ILE expõe uma visão de língua como norma congelada, estática, cognoscível e reproduzível de uma língua que se pode dissecar, analisar em pequenas unidades a serem decoradas e reproduzidas, ao invés da diversidade que emerge em cada momento de comunicação, como enfatiza a perspectiva do ILF referenciada por uma concepção de língua como prática translíngua.

Reflico, no entanto, que essa sensação de “trabalho árduo” pode estar atrelada também à contínua movimentação da linguística aplicada em torno do conceito de ILF (SIFAKIS; BAYYURT, 2015; SIFAKIS; TSANTILA, 2018), às diversas publicações e divergências entre teorias a respeito do ILF, dentro da perspectiva ressaltada por Jordão (2014, p. 14) sobre a “instabilidade de sentidos atribuídos [à sigla ILF] pela comunidade científica”, podendo ser desgastante especialmente quando se busca a estabilidade, a permanência, a previsibilidade.

Bayyurt e Sifakis (2015), nesse pormenor, elucidam também que o mundo ILF é complexo tanto em contextos de comunicação internacionais quanto naqueles de ensino-aprendizagem, pois, para os autores, é mais simples para os professores emular um currículo pré-existente e elaborar testes tendo o “falante nativo” como referência, bem como listar e cobrar dos alunos atitudes supostamente de nativos. Siqueira (2014, p. 39), nesse sentido, comenta que o fato de ensinar apenas as variedades-padrão hegemônicas é uma “questão de conforto e manutenção de prestígio e privilégio” dos “falantes lidos como nativos”.

Dewey (2007, p. 346) também reforça a comodidade envolvida em se manter dentro da perspectiva do ILE:

um dos desafios que os pesquisadores de ILF [inglês como língua franca] encaram é em que medida educadores/professores de ILE [inglês como língua estrangeira] estão acostumados a trabalhar com um conjunto de recursos definidos e ligados a um grupo sociocultural (por exemplo, o inglês americano e o inglês britânico). Muitos professores e estudantes, sem dúvida, consideram as normas linguísticas como sendo essencialmente fixas, pré-determinadas, e relacionadas a um número de centros geográficos restritos. Entretanto,

a globalização do inglês leva ao centro mesmo da nossa compreensão sobre o que é língua, o que, por sua vez, leva a preocupações fundamentais relacionadas a normas linguísticas. Tendo em vista a crescente diversidade cultural e linguística que o ILF ensina, precisamos reavaliar nossas práticas atuais em relação à seleção de materiais didáticos, métodos e abordagens avaliativas⁴⁷.

A ótica do ILE pode ser mais simples também se refletirmos sobre as habilidades necessárias ao professor de inglês na atualidade. Houghton (2018, p. 212) afirma que

o conhecimento do professor deve ser baseado não apenas nos entendimentos das áreas tradicionais de interesse como psicologia, linguística, sociolinguística, pragmática, sociologia e antropologia, mas também de novos campos tais como ILF, ILI, WE e comunicação intercultural com o foco na criticidade, hibridismo, imperialismo linguístico e cidadania.⁴⁸

El Kadri (2010) reforça que “no ensino de ILE era possível estabelecer normas e objetivos estáveis” (p.66), porém agora, essas certezas estão sendo questionadas pela constatação do papel do inglês como língua utilizada globalmente. Dessa forma, a autora sugere que há a necessidade de se reavaliar o que sejam a proficiência linguística e um falante competente. Para o professor, afirma El Kadri (2010, p. 67), isso implica em realizar “escolhas pedagógicas para o ensino de inglês no seu próprio contexto, e justificar esse ensino e ter consciência do caráter político de suas escolhas dentre variadas opções”. Nesse sentido, M. e eu favorecemos o entendimento mais recente e menos normativo de ILF, no qual o inglês é um processo fluido, híbrido e contínuo de atribuição de significados (JORDÃO e MARQUES, 2017).

⁴⁷No original: *One of the challenges facing ELF researchers is the extent to which ELT practitioners are accustomed to working with a more statically defined set of resources tied to one or other sociocultural group (i.e. standard British and American English). Many teachers and learners undoubtedly regard language norms as essentially fixed, predetermined, tied to a restricted number of geographic centres. However, the globalization of English leads to the very heart of our understanding of language, in turn leading to fundamental concerns regarding language norms. In light of the increased linguistic and cultural diversity that ELF entails, we need to reassess current practice in relation to the selection of language teaching materials, methods, and approaches to testing.*

⁴⁸No original: *Teacher knowledge should be based not only on understandings of traditional areas of interest such as psychology, linguistics, sociolinguistics, pragmatics, sociology and anthropology, but also of newer fields such as ELF, EIL, WE and intercultural communication focusing on criticality, hybridity, linguistic imperialism and citizenship.*

Seidlhofer e Widdowson (2018) apresentam um relevante ângulo de análise do ILF e do ILE. Para eles, o pressuposto predominante é que o “I” em ILE é essencialmente e necessariamente o mesmo do ILN — Inglês como Língua Nativa, entendimento que transporta o vínculo da língua aos seus “falantes nativos”, suas posições geográficas e suas culturas. Esse “I” em ILE segue as normas dos países do círculo interno e acarreta uma sala de aula voltada à reprodução e valorização da língua e cultura do outro.

Ainda para Seidlhofer e Widdowson (2018), o inglês que é ‘ensinado’ como língua estrangeira reflete as normas do ILN, e não é o mesmo inglês ‘aprendido’ como língua estrangeira, o qual, muito frequentemente, não corresponde às referidas normas. Para os autores, as características essenciais do ILF estão presentes no ensino, que, por sua vez, deve ser dependente do aprendizado, e não o contrário. Nesse aspecto, o propósito do ensino para os autores é o desenvolvimento de uma capacidade de uso efetivo da língua, que envolva o processo de explorar todos os recursos linguísticos disponíveis, sejam em conformidade com as normas dos “falantes nativos” ou não. Assim, defendem eles, o aprendizado global do inglês precisa ser baseado em seu uso global.

Para Sifakis (2014), as discussões a respeito do ILF são uma grande oportunidade para se pensar sobre os fundamentos de nossas práticas, como o que é definido como correto ou normatizado. Para o autor, mesmo aqueles que não estão em acordo com as teorizações a respeito do ILF são beneficiados através dos questionamentos, que estimulam a reflexão e não apenas a prática mecânica, automática, desinformada. Nessa perspectiva, Sifakis acrescenta que o professor pode refletir sobre o porquê da utilização de um material didático específico e como pode melhorá-lo em sua sala de aula. O autor defende ainda que o professor pode tentar uma abordagem diferenciada com seus alunos com o intuito de melhor entender o que eles precisam, no sentido de que as práticas de sala de aula buscarão atender às necessidades comunicativas significativas para aqueles alunos.

Para esse mesmo autor (2014 apud GIMENEZ et. al., 2015), não há a necessidade de substituir o currículo de ILE por um currículo de ILF, reflexão que vem ao encontro das minhas. Para ele, devemos integrar e desenvolver uma mentalidade de consciência do ILF na maneira como ensinamos; uma

“consciência linguística reconstruída em bases mais plurais e menos centristas do que se encontra tradicionalmente na sala de aula de línguas” (MARQUES, 2018), considerando nossas ações, como por exemplo, o quanto e até que ponto devemos corrigir os alunos tomando o inglês padrão como referência. Para Sifakis (2014 apud GIMENEZ et. al., 2015), o foco deve estar sobre o incentivo ao questionamento, à reflexão e a mudanças mais efetivas e constantes das práticas do dia a dia das salas de aula de ensino de línguas. Para Kordia (2018), os professores devem ter como objetivo o enriquecimento das práticas atuais com as percepções advindas do ILF conforme julguem apropriadas e relevantes.

Ainda a respeito da sala de aula, Kemalolu-Er e Bayyurt (2018) trabalham os sentidos de integração explícita ou implícita do ILF. Integração explícita refere-se à introdução de conceitos aos alunos de forma direta pelo professor através de recursos pedagógicos como vídeos, leituras e discussões. O professor compartilha a definição de ILF e suas características, tendo como objetivo gerar nos alunos a consciência sobre a posição do inglês atualmente. Nessa abordagem se juntam aspectos teóricos e amostras de falantes não nativos de usuários de ILF em contextos reais de uso. Integração implícita, por sua vez, é a adição de elementos relacionados ao ILF em sala de aula sem fazer referência direta ao conceito. Os aprendizes são expostos a diferentes variedades do inglês e é aceito o uso limitado da língua materna dos aprendizes e outras línguas em sala de aula, questões que permeiam a visão do ILF, não se referindo, no entanto, ao ILF de forma direta.

Os mesmos autores acrescentam que não há necessidade de se buscar uma forma de integração em detrimento da outra, mas utilizá-las combinadamente. O trabalho colaborativo, que foi campo da minha pesquisa de tese, se enquadra tanto na integração explícita quanto implícita do ILF, uma vez que fizemos referências explícitas ao construto em sala de aula, compartilhando com os alunos os porquês e as intenções de cada expansão ou substituição, realizando também atividades nas quais os objetivos ficaram apenas entre M. e mim.

A esse propósito, e também relacionados aos entendimentos de desinvenção da língua, Língua Franca e Prática Translínque desenvolvidos neste capítulo, trago exemplos das atividades realizadas em sala de aula que,

acredito, tenham buscado integrar ILF ao ensino de inglês, contextualizando assim as discussões apresentadas até agora.

O primeiro exemplo que trago é o uso do vídeo da poeta e educadora Jamila Lyiscott declamando seu ensaio *Broken English*⁴⁹, no qual explora e discute as identidades vinculadas ao seu modo de falar (ensaio que pode ser lido na íntegra no anexo 1 desta tese). M. e eu consideramos a inclusão dessa atividade com o intuito de problematizar o conceito de uso correto e normatizado da língua. O vídeo foi exibido durante a unidade 7 que trata de inteligência emocional. Apresentamos, primeiramente, um slide com as seguintes perguntas: Falar “certo” é sinal de inteligência? Falar a norma culta é sinal de inteligência? Em seguida passamos o vídeo para os alunos e perguntamos a ideia geral do poema. Foi necessário passar o vídeo 2 vezes a pedido dos alunos, que consideraram o conteúdo de difícil compreensão. Seguem comentários dos alunos sobre seus entendimentos do vídeo.

S3: She was saying that she is able to speak three tongues, with her family and friends in one way, but she can change the way she talks in other situations.

S6: It's about her culture in the suburban area, how they speak in her family, job, school, the different kinds of language.

S3: Since she's from the ghetto, many people speak broken English, since her language was raped from her people, she has the right to use her broken English.

M: She is talking against prejudice. She said she's defending the possibility of linguistic diversity.

(AD 9, 21/nov/2016)

Na sequência mostramos um slide que trazia, em um parágrafo, um resumo do conteúdo. Após a reflexão inicial sobre o poema, propusemos aos alunos alguns questionamentos nos slides. M. lia a pergunta e discutíamos com toda a turma. Segue trecho em que M. faz algumas perguntas aos alunos com o objetivo de problematizar as normas existentes e o impacto nos usuários das línguas.

M: Who decides what's proper English?

S3: Someone in the past

⁴⁹https://www.ted.com/talks/jamila_lyiscott_3_ways_to_speak_english?language=pt-br. Último acesso fevereiro de 2019.

S2: Society that decides that there's a way of speaking

M: What we consider proper is very fluid, but we still have to follow rules that perhaps are not used anymore. When we think about English, an example is Present Perfect. It's hard for us because we do not have a similar tense. Whenever I'm teaching I see...

S3: Since we are so obsessed for these rules, we pay more attention to the rules than to the usage.

M: How had schools been accomplices to the linguistic inequities? Have us as teachers, been reinforcing the inequities?

S5: We are following.

S2: As we need results and numbers, we need to apply that to our students, and, unfortunately, we are part of it.

Ana: When we correct /lɑ:v/ we are reproducing linguistic inequities. A simple example that it does not change meaning, it does not cause problems in communication. And if I understand /lɑ:v/ as wrong I'm also not considering the influence of Portuguese that made us say /lɑ:v/ and not /lʌv/.

(AD 9, 21/nov/2016)

Finalizamos a atividade pedindo que os alunos, em duplas, escolhessem um excerto do poema que tivesse chamado sua atenção para compartilhar com o colega as razões da sua escolha. M. conduziu essa atividade, na qual realizamos uma integração explícita do ILF (KEMALOGU-ER E BAYYURT, 2018), e tivemos como objetivo problematizar, através de perguntas aos alunos, questões de poder relacionadas às línguas (KUMARAVADIVELU, 2016), bem como o foco dado à norma que, dentro da perspectiva do ILF, deve ser repensada (CANAGARAJAH, 2007; SIFAKIS; TSANTILA, 2018).

Penso ser necessário privilegiar discussões dessa natureza em cursos de formação a fim de que futuros professores possam basear suas escolhas em teorias discutidas em suas formações. Assim, como afirma El Kadri (2010), os professores precisam estar conscientes das possibilidades de uso da língua para justificar suas escolhas pedagógicas em sala de aula. Nas palavras de El Kadri (2010, p. 66 e 67),

isto quer dizer que questões relacionadas ao ensino de ILF, como o estudo/ exposição às diferentes variedades do inglês, o reconhecimento da diversidade de variedades do inglês que resultaram da expansão global da língua, a reflexão sobre questões de identidade e de propriedade do inglês, a discussão sobre processos avaliativos que levam em conta produções divergentes das normas de falantes nativos, a natureza intercultural do uso do inglês, a problematização do modelo do falante nativo e questões de inteligibilidade deveriam ser focalizadas na formação inicial.

Esse foi certamente um entendimento norteador do trabalho desenvolvido por M. e por mim durante essa pesquisa, no sentido de que compartilhamos com os alunos, em grande parte das ações, as alterações feitas no material e as razões das discussões trazidas para a sala de aula, embasando-as como perspectivas do ILF. Segue trecho em que conversamos sobre o papel da formação inicial e a nossa responsabilidade em proporcionar aos alunos o contato com as pesquisas e discussões ao redor do ILF.

Ana: Pensando na nossa responsabilidade na formação desses professores, até o aluno da educação básica receber essa criticidade do professor dele, eu não sei quanto tempo vai demorar. Esse pessoal precisa se formar para entrar no estado, pensando no atingimento de grande massa. Temos que torcer para que eles não se deixem levar pela mera repetição.

M: São eles que vão fazer as mudanças e demora. O que não dá é perder as esperanças e parar de trabalhar, mas sim, a gente sabe que demora e é só a gente pensar em nós mesmas, quantas vezes a gente dá uma escorregada e como é difícil abraçar uma nova perspectiva, é um parto. (risos)

(10ª RDPA, 16/ago/2016)

Em relação ao uso da palavra “escorregada” nesse trecho, o que temos em mente é o retorno a práticas que não dialogam com aquelas em que explicitamente acreditamos, como a valorização desproporcionada daquilo que é nativo, incluindo aspectos culturais e questões de pronúncia.

Como professoras, M. e eu tivemos momentos de clareza e de dúvida sobre nossa prática, que se estenderam também na distinção entre ILE e ILF, no sentido de que nem sempre esteve claro para nós quando estávamos em um ou outro território, uma vez que de fato a fronteira entre eles nem sempre está bem definida na *práxis*, mesmo compartilhando do entendimento de Sifakis (2014) e Siqueira e Souza (2014), de que essas duas visões podem trabalhar em comunhão em certos aspectos.

Os momentos de clareza estiveram mais presentes em nossas análises do material didático utilizado na disciplina de CPOLI. Concordamos rapidamente sobre a exclusão de diversos exercícios que traziam como objetivo alcançar a semelhança com o falante lido como nativo e nos sentimos confiantes em promover o contato com variedades de inglês menos prestigiadas, mas não sabíamos como proceder especialmente sobre questões de avaliação da performance dos alunos, quais critérios deveríamos ter em mente e se os

formatos de avaliação utilizados regularmente por nós duas até então deveriam ser totalmente substituídos. Essa questão da avaliação está mais aprofundada no capítulo cinco, em que trato da questão da inteligibilidade.

Outra grande mudança em minha prática como professora durante esta pesquisa foi o entendimento da importância do contexto nas situações de comunicação, o qual vemos como relacionado mais diretamente à perspectiva do ILF, embora na perspectiva do ILE em que nos formamos, o contexto também apareça como importante. Na perspectiva do ILF em um entendimento de prática translíngua, o significado não reside na língua, mas sim no conjunto de elementos presentes na interação (CANAGARAJAH, 2013), no alinhamento das identidades dos participantes ao redor de objetos, pessoas e fatores ecológicos para alcançarem significados e objetivos” (p.195)⁵⁰. Após reflexões como essa, passei a questionar a importância de algumas atividades de sala de aula que costumava utilizar. Alguns exercícios anteriormente realizados e que eram vazios de ambiente e cenário não fazem mais sentido dentro da perspectiva do ILF, como exemplo, exercícios que focam na diferenciação dos *minimal pairs*, nos quais se espera que o professor enfatize que a comunicação será quebrada caso o aluno não realize a pronúncia exata de um determinado termo. Segue trecho que M. e eu discutimos esses tipos de exercícios.

Ana: Há também aqueles exercícios dentro da disciplina de transcrição de diferenciar o *sheep* e o *ship*...

M: *Minimal pairs*.

Ana: Sim, *minimal pairs*. Então você pensa, em que contexto, em que situação eu vou confundir *sheep* com *ship*, gente?

M: Também acho

Ana: *Sheet* com *shit*. Tem o videozinho do *Italian man who went to Malta*, já passei em sala, já usei, eu e uma outra professora, parceiras, passando esses vídeos, *for fun*, acho que tudo bem pra dar risada.

M: Até para fazer uma reflexão.

Ana: Nada é fora de contexto e se eu tenho o contexto não faz sentido algum o drama existente sobre os *minimal pairs*, hoje, não faz mais sentido pra mim.

M: Eu também sou dessa opinião Ana, mas eu não sei exatamente como isso é trabalhado na disciplina de transcrição.

(1ª RDPA, 23/abr/2016)

⁵⁰No original: *One can align the different values and identities of the participants around objects, people, and ecological factors to achieve meanings and goals.*

Gosto da sugestão da M. em utilizar vídeos como *The Italian man who went to Malta*⁵¹ para justamente questionar em que situações poderia haver algum tipo de confusão por conta dos pares mínimos, ao contrário de apenas assistir ao vídeo enfocando na importância de se pronunciar aqueles pares mínimos semelhantemente ao “nativo”. Lembro também do entendimento de inteligibilidade como sendo uma via de mão dupla (Rajadurai, 2007) e, portanto, de responsabilidade compartilhada entre falante e ouvinte, na piada sobre o italiano em Malta, entre hóspede e atendente. Em sala também tivemos a oportunidade de tratar desse assunto com os alunos na mesma aula em que conversamos sobre as estratégias de negociação de significados retomadas por Canagarajah (2013). Essas estratégias foram apresentadas aos alunos em slides. Segue trecho da sala de aula em que discutimos os pares mínimos.

Ana: Sheep, ship.

M: Three and tree.

Ana: It's an enormous list. And then the students say: How will I know the difference? This kind of question shows how tied to structure and grammar this student is, but that does not happen in a communicative situation, you will never mix sheep and ship in a conversation.

M: In this regard, speaking “correctly” minimal pairs, doesn't make any difference, so we let it pass.

S4: It's like they are putting the responsibility on us, the foreigners, because they also make mistakes and they can understand each other even when they make mistakes

M: Making an analogy when we are speaking Portuguese. When we say something that is not standard in the norms, we still understand each other. So, not following the standard is ok because we have the context to help understanding.

S5: It's like when you are reading a sentence and oh I don't know this word, but if I read all the sentence, I can understand the context. You can at least try to understand. And it is better than cutting the reading to check the meanings on the dictionary. Let-it-pass is easier.

(AD9, 21/nov/2016)

Entendo que essa ação realizada em sala caracteriza uma prática sensível ao ILF, pois há um deslocamento do falante lido como nativo como norma, uma diminuição da importância dada à pronúncia semelhante à do nativo, e uma aproximação aos contextos específicos de comunicação, levando em

⁵¹ Vídeo da plataforma youtube no qual se enfatiza problemas de comunicação por conta da pronúncia. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=JAFQFvSPHQ8&index=4&list=RDHDR_pZCxCkh8 Último acesso fevereiro de 2019.

consideração a ecologia das interações, que proporcionam por sua vez, a mútua compreensão.

Nesse processo, M. e eu conversamos também sobre uma mudança significativa em nossa prática em relação à correção de pronúncia. Embora o entendimento mais amplo de inteligibilidade esteja desenvolvido no capítulo cinco desta tese, incluo aqui um trecho de uma conversa entre M. e mim com o objetivo de seguir com a discussão sobre nossa atuação como professoras na formação inicial dentro da perspectiva do ILF.

Ana: É difícil para eu aceitar, no entanto está ficando mais fácil. Quando o aluno fala *brother*, por exemplo, pode ser que eu já tenha corrigido, que ali não é o /d/, agora hoje, em casos como esse, específico de *mother*, *brother*, eu não vejo sentido para eu utilizar tempo da aula fazendo o símbolo do *brother* explicando que não é o /d/.

M: Acho que se a gente estivesse dando aula de fonética fonologia, passaríamos um tempo apresentando esse aqui é o /th/ e esse aqui é o /d/, mas não esse que é o errado e esse é o certo, mas para mostrar a diferença de produção dos sons. Se a gente trabalha com descrição linguística, faremos a transcrição, mas hoje em dia, que fique bem claro, *hoje em dia*, não vejo que tenhamos que dizer esse aqui está certo e esse está errado.

(10ª RDPA, 16/ago/2016)

A menção ao excerto acima é feita aqui a fim de evidenciar uma mudança na minha maneira de tratar o erro em sala de aula. Vejo que, como dito acima, nos casos de *brother* e *mother*, em que a utilização do /d/ e não do /ð/ se faz presente, sou capaz de perceber, agora, tal distinção como algo de menor importância, que não precisa ser alvo de extensa dedicação de tempo. M e eu conversamos sobre o assunto e decidimos em nossas reuniões que, em situações de sala em que precisássemos corrigir a pronúncia de um aluno, o faríamos de maneira “leve”, mencionando que não havíamos ouvido aquela pronúncia até então, mas que talvez alguém pudesse falar determinada palavra daquela maneira; combinamos explicar que, no entanto, as formas com que tínhamos tido contato eram tais, e traríamos os exemplos. Essa prática está baseada em nosso entendimento de que, em uma sala de aula sensível ao ILF, precisamos proporcionar aos alunos a exposição aos diferentes modos de construir inglês e o deslocamento do “falante nativo” como norma (EL KADRI, 2010); assim como precisamos refletir com os alunos sobre o que é definido como correto ou norma (SIFAKIS, 2014), e por quem.

Em nossas reuniões de planejamento, M. e eu pesquisamos em dicionários *online* as possibilidades de pronúncia de determinada palavra com o intuito de estarmos cientes das possíveis variações e de não estarmos limitadas a uma única maneira correta de se pronunciar determinado vocábulo. No entanto, apenas após o término da pesquisa é que refleti que os dicionários *online* que utilizamos, *dictionary.com* e *Cambridge dictionary*, trazem apenas as pronúncias já legitimadas, como *General American* (GA) e *Received Pronunciation* (RP). Por conta dessa experiência vejo quão proveitosa seria a inclusão de pronúncias outras que não GA ou RP nesses dicionários, ou M. e eu poderíamos ter utilizado em sala de aula iniciativas como *Urban Dictionary*, o qual é construído por seus leitores. A inclusão apenas de GA ou RP como referências é uma atitude epistemologicamente violenta, no sentido de que “estratégias de conhecimento são basicamente estratégias de poder e dominação” (de SOUZA SANTOS; NUNES; MENESES, 2007, p. 36)⁵² que silenciam a possibilidade de existência daquilo que não está incluído, ou seja, do diferente. Em matéria do não reconhecimento de pronúncias além do GA ou RP, não se leva em conta o fato de que “a diversidade epistêmica do mundo está aberta, pois todos os conhecimentos são situados. Não há conhecimentos puros ou completos, há sim, constelações de conhecimento” (SOUZA SANTOS; NUNES; MENESES, 2007, p. 40)⁵³, e assim, há de se encontrar formas de não silenciar a existência das pronúncias além de GA ou RP.

M. e eu também conversamos sobre a necessidade de outra desmistificação semelhante à questão dos *minimal pairs*, ou seja, a supervalorização entre os aprendizes de inglês a respeito de expressões idiomáticas e das gírias. Segue trecho em que discutimos esse nosso intuito de desmistificar tal questão:

Ana: Mas eu não sei, eu acho legal também trazer coisas diferentes, e eu tenho que ver o que que a gente pode aproveitar de uma música em relação a essa teoria, sabe.

M: Sim, talvez pensar nessa questão de como é que as línguas, as expressões idiomáticas são construídas de formas diferentes nas

⁵² No original: *Knowledge strategies are basically strategies of power and domination.*

⁵³ No original: *The epistemic diversity of the world is open, since all knowledges are situated. There are neither pure nor complete knowledges; there are constellations of knowledge.*

diferentes línguas, porque a gente fala em português “dormi como uma pedra”, então até que ponto as traduções nem sempre, de expressões idiomáticas, não são literais, como é que se constrói isso, não sei...

Ana: Eu acho bem legal, e vejo também uma coisa que precisa ser desconstruído é aprender gírias, sabe, os alunos acham que estão abafando porque sabem usar gírias sem fazer a reflexão de que essa já passou,

M: Sim, há quantos anos não se usa mais.

Ana: Fazer os alunos pensarem em uma gíria que usamos ontem e não usamos mais, em português mesmo.

(11ª RDPA, 01/set/2016)

Seidlhofer (2001 apud PROMODOU, 2008) identifica a idiomaticidade como uma questão que fortemente separa o inglês como língua nativa do inglês como língua franca. Para ela, o ILN abarca convenções e marcações, tais como pronúncia característica, vocabulário especializado e expressões idiomáticas, que pertencem aos membros integrantes de um grupo específico. Segundo Promodou (2008), a autora elabora o termo “idiomaticidade unilateral”, que caracteriza uma situação de uso do ILF na qual um dos interlocutores utiliza uma expressão idiomática que o outro participante não compreende. Jenkins (2000, p. 220), por sua vez, considera “o conhecimento de expressões idiomáticas, gírias, *phrasal verbs*, trocadilhos, provérbios e alusões culturais, irrelevantes no caso de o ILF obter êxito como uma língua franca mundial.”⁵⁴ É de fato percebido por nós, tanto como alunos como professores de inglês, a dificuldade e, ao mesmo tempo, importância dada ao aprendizado das expressões idiomáticas, que parecem ter uma posição de destaque na busca pela fluência semelhante ao “nativo”. No entanto, no cenário de ILF, em que o “nativo” não está mais no centro de referência, faz-se necessária a reflexão sobre o espaço dedicado a esse tema em sala de aula e nos corredores das escolas.

Ainda sobre a idiomaticidade, Franceschi (2013) trata das expressões idiomáticas, no uso do ILF no contexto das universidades, tomando como dados o ELFA (English as a Lingua Franca in Academic Settings) corpus e o projeto SELF (Studying in English as a Língua Franca), ambos compilados em Helsinki. A autora retoma a premissa de que a aquisição da linguagem idiomática por parte de aprendizes de segunda língua é laboriosa devido às “qualidades intrínsecas desse tipo de linguagem, as quais são profundamente arraigadas na

⁵⁴No original: *the knowledge of 'idiomatic usage, slang, phrasal verbs, puns, proverbs, cultural allusions and the like' as 'irrelevant' if ELF is to succeed as a worldwide lingua franca.*

matriz sociocultural da comunidade de fala da qual se originou” (FRANCESCHI, 2013, p. 78)⁵⁵. No entanto, Jenkins, Cogo e Dewey (2011) relatam que os falantes de ILF não evitam construções como as expressões idiomáticas, mas criativamente constroem suas próprias expressões através de seus recursos, não necessariamente semelhantes aos do falante lido como nativo.

Semelhantemente ao ponto apresentado por Seidlhofer, Franceschi (2013) discute que nos dados analisados em sua pesquisa os falantes de ILF não evitaram o uso das expressões idiomáticas, apesar dos riscos de romper a inteligibilidade. Para ela, na maioria dos casos, as expressões não impedem a comunicação, pelo contrário, podem ser escolhidas “para fins específicos que se encaixam na cooperação construída de forma mútua, o que caracteriza as interações em ILF” (FRANCESCHI, 2013, p. 95)⁵⁶.

Quanto a esse aspecto, Yano (2009 apud SIFAKIS, 2014) presume que, dependendo das circunstâncias, os aprendizes podem ser apresentados a “itens lexicais de cultura geral” (p.320)⁵⁷ e padrões que são mais prontamente compreensíveis nas interações entre falantes “não nativos”, e deixar os itens mais específicos de cultura, como as expressões idiomáticas, para um momento posterior em seu aprendizado.

Entretanto, podemos perceber no trecho da discussão entre mim e M. na 11ª RDPA transcrito acima, nosso intuito de trazer para a sala de aula a reflexão sobre o uso das expressões idiomáticas e gírias do português, língua materna de todos os alunos da disciplina, com o objetivo de mostrar o forte vínculo dessas expressões com os grupos socioculturais nos quais elas se originaram, conduzindo os alunos a pensarem sobre a relevância dos termos vinculados ao ILN nos contextos de ILF. Não trabalhamos sob o entendimento defendido por Yano (2009 apud SIFAKIS, 2014), pois, ao nosso ver, não se trata de ensinar ou não expressões idiomáticas ou cultura, mas de conscientizar os alunos de que língua é indissociável de cultura, no sentido de que quando falamos ou escrevemos o fazemos a partir de determinada língua-cultura (GIMENEZ, 2002). Cultura aqui não está sendo entendida como hábitos ou

⁵⁵No original: *the intrinsic qualities of this type of language, which is deeply entrenched into the socio-cultural matrix of the speech community within which it originates.*

⁵⁶No original: *For very specific purposes that fit within the mutually constructed cooperativeness that characterizes ELF talk.*

⁵⁷No original: *culture-general lexical items*

costumes de determinada nação, mas sim como procedimentos interpretativos, como estruturas de construção de conhecimento ou “teias de significados” (GEERTZ, 2003, p. 15).

A respeito do uso da língua materna dentro da sala de aula, Guerra e Cavalheiro (2018) afirmam que a língua materna e a cultura são vistas como cruciais dentro do contexto de ensino de língua inglesa, uma vez que contribuem com o estabelecimento da posição do aprendiz (local, nacional ou global) em sua comunidade. Assim, com o objetivo de habilitar o futuro professor a justificar suas escolhas pedagógicas, nada mais justo do que possibilitar discussões dessa natureza para que os caminhos escolhidos pelo profissional estejam respaldados pelas devidas teorias, evitando o ativismo consequente da prática sem teoria, como nos diz Freire (1996).

Retomando o ponto de Sifakis (2014 apud GIMENEZ et. al., 2015) sobre não colocar o ILE e o ILF em trincheiras separadas, mas procurar, quando possível, que um complemente o outro nas situações instrucionais, trago um trecho em que M. e eu conversamos sobre a utilização de uma atividade de *listening* proposta no material didático, um exercício já comum na sala de aula de ILE, ao qual pensamos em acrescentar reflexão e questionamento sobre o formato apresentado na atividade, que nos parecia extremamente artificial, de forma a aproximar o exercício da perspectiva do ILF.

Ana: Eu, particularmente, sou muito apegada a esse tipo de atividade, só o *listening*, para os alunos ouvirem e anotarem o que entenderam. Aí, pelo viés do ILF seria interessante discutir com os alunos que essa modalidade é artificial e que isso não acontece nunca.

M: Na vida real, não. Só acontece em ambientes instrucionais.

Ana: Exatamente. No sentido de que seria interessante discutir essa modalidade.

M: Levantar essa questão.

(13ª RDPA, 13/set/2016)

Em sala, sobre essa reflexão, expliquei assim a atividade aos alunos:

Ana: We will do an activity that we selected and we changed it, one of the *listenings* from North Star, we decided to take it out and put something else. I'd like to mention something about the listening activity, being just the audio. Of course, here we are in a classroom with language objectives, but also reflection objectives. I'd like to emphasize that this is not something that really happens, in real situations. So, what's the point in offering your students and testing your students with

a situation that does not happen? Just the audio may happen on a phone conversation, but at the moment, you'd have all the context, the topic. Inside of a classroom is something we should think, what's the purpose of the activity, and in this case, we'd like to tell you that we are aware of that and there's a reason for a later discussion. So, this is something that we invite you to think about your actual students and future students., about providing and offering.

(AD 8, 30/set/2016)

Entendo que essa ação em sala está em consonância com a perspectiva do ILF, no sentido de que M. e eu buscamos trazer para nossa prática uma reflexão sobre a realidade de uma comunicação, isto é, sobre os contextos de fora da sala de aula. Buscamos com isso apresentar aos alunos nossas reflexões como professoras, sobre as ações escolhidas para a sala de aula, fortalecendo a nossa visão dos alunos da graduação como futuros professores de inglês, e também chamando a atenção deles para essa posição que ocupam.

Assim, penso ser necessário que o professor discuta e deixe o mais explícito possível as concepções de língua em que baseia sua prática desde o início do trabalho com os alunos (SIFAKIS, 2014; SIFAKIS; BAYURTT; 2015), no sentido de que as convicções recebidas e observadas durante a universidade possam ser retomadas nos momentos de atuação e reflexão desse futuro professor.

Algo comum em nossa prática foi a adaptação de exercícios existentes no material didático e a inclusão de tarefas que fomentam a reflexão no tocante ao ILF. Por vezes essa adaptação foi feita nos termos do que Kemalglu-Er e Bayyurt (2018) chamariam de “integração explícita”, outras vezes “integração implícita”, como vimos anteriormente. Trago abaixo uma conversa minha e da M. enquanto planejávamos nossas aulas e estávamos frente a um exercício proposto no material didático após a apresentação gramatical sobre o *Second Conditional*. O livro propõe uma conversa em duplas sobre o tema da unidade através de perguntas formuladas com esse *if-clause*. M. e eu optamos por utilizar a proposta do livro e adicionar questões ligadas à perspectiva do ILF ao final da atividade:

M: Tem aqui um diálogo em pares, que é *What would you do?* em cada uma dessas situações que estão relacionadas a problemas de sono. Podemos colocar essas de problemas de sono e alguma coisa relacionada ao ILF, *What would you do if you were in a situation and the person didn't understand you?* Sei lá.

Ana: *What would you do if you noticed any kind of prejudice against you or your accent?*

M: Isso, dava para misturar essas perguntas com as outras pra gente tentar colocar na próxima aula.

(6ª RDPA, 17/jun/2016)

Nesse exemplo, utilizamos a atividade proposta no livro didático e mantivemos o objetivo do exercício, que era a prática de uma estrutura apresentada. Na sequência, utilizamos esse mesmo objetivo para propor assuntos que levariam a questionamentos úteis na formação dos professores dentro da visão do ILF, como proposto com a pergunta sobre como os alunos agiriam diante de uma situação em que sofressem preconceito linguístico. Nosso objetivo foi aproveitar o momento de prática oral para discutir com os alunos implicações das eventuais expectativas por sotaques “nativos” e problematizarmos com eles questões sobre *native speakerism* (HOLLIDAY, 2003; 2005), uma integração implícita de ILF (KEMALOGU-ER; BAYYURT 2018).

Ainda sobre o trabalho do professor dentro da perspectiva do ILF, houve inicialmente um ponto de dificuldade encontrado por nós em relação às expectativas existentes sobre o papel do professor, no sentido de que ele pode ser entendido como modelo linguístico a ser seguido e, portanto, seu uso da língua deveria acompanhar estritamente regras gramaticais e de pronúncia específicas de uma determinada “variedade de prestígio”, como sugerem Matsuda e Friedrich (2011). Nas palavras das autoras,

na maioria dos cursos de língua inglesa, é esperado e geralmente necessário selecionar uma variedade ou algumas variedades em particular do inglês como modelo(s) de instrução para guiar os diversos aspectos das atividades da sala de aula. (p.334)⁵⁸

Para mim e M., no início da pesquisa, alguns momentos de “esquizofrenia” (SIQUEIRA, 2014) apareceram. Nosso primeiro entendimento pendeu para um extremo em que o ILF se assemelhava a uma zona franca, isto é, “uma língua neutra (ou supostamente neutralizada), com funções limitadas,

⁵⁸ No original: *In most English language courses, it is expected and often necessary to select a particular variety/varieties of English as the instructional model(s) to guide various aspects of classroom activities.*”

altamente simplificada e desprovida de cultura.” (SIQUEIRA, 2018, p. 94), na qual tudo é aceito. Esse entendimento pode ser observado no seguinte trecho de uma de nossas conversas iniciais:

M: Então, nesse assunto do professor, outra coisa me aflige. Se a gente está assumindo este paradigma, a gente assume o paradigma também de que o professor não tem que falar “tudo certo”, se o professor falar *develop /dɪ vɛ'l op/* é aceito também.

Ana: Não sei, não resolvi isso, ainda. Elas [Matsuda e Friedrich] falam assim, sobre essa expectativa que o aluno tem do professor ser o modelo.

(6ª RDPA, 17/jun/2016)

Nossa referência teórica naquele momento era o texto de Matsuda e Friedrich (2011) mencionado acima, em que as autoras sugerem a escolha de uma variedade legitimada como opção para o professor. Outro trecho que nos chamou bastante a atenção foi:

(...) selecionar uma das variedades estabelecidas como modelo instrucional dominante enquanto se apresenta outras variedades como parte frequente da sala de aula. Nessa abordagem, o professor pode enfatizar que a variedade selecionada como o modelo dominante é simplesmente uma variedade de inglês entre muitas outras que existem no mundo e que outros ingleses que os alunos encontrarão no futuro podem ser muito diferentes.⁵⁹ (p. 336)

Contudo, M e eu discutimos que essa escolha de uma variedade como modelo não desafia a noção de variedade, isto é, não problematiza os diversos ingleses existentes dentro de um *American English*, por exemplo. Assim, esse entendimento, apesar de dialogar com a perspectiva do ILE + ILF, não leva em consideração pontos importantes em que M. e eu acreditamos e que queríamos discutir em sala, como o caso das tentativas de se homogeneizar as línguas.

Esse ponto específico a respeito do papel do professor como um modelo de falante foi tema em vários de meus encontros de orientação no doutorado. Eles me ajudaram a perceber que, dentro da perspectiva do ILF, o papel principal

⁵⁹ No original: (...) *to select one of the established varieties as the dominant instructional model while introducing other varieties as part of common classroom practice. Within this approach, the instructor(s) can emphasize that the variety selected as the dominant model is simply one variety of English among many that exist in the world and that other Englishes that the students will encounter in future may look or sound quite different.*

do professor é apresentar oportunidades de uso das estratégias de uma comunicação de sucesso, chamando a atenção dos alunos para questões como o cuidado com o outro, a inteligibilidade como construção colaborativa, a consciência dos diversos ingleses, a importância de adaptação de repertório, entre outras. Assim, sobre essa questão, entendo que o professor é o modelo de conscientização das implicações da posição atual da língua inglesa no cenário mundial. O professor utiliza o inglês que tem, aquele que ele aprendeu e que é a somativa de todas as suas experiências linguísticas, ou seja, ele usa sempre o seu próprio inglês. Dentro dessa perspectiva, termos como *American* ou *British English* têm proporções menores, ou quase, quem sabe, nenhuma importância. Essa concepção pode ser observada na fala de M., em uma conversa que tivemos ao término da construção do material empírico. Nessa conversa ela descreve sua resposta a um aluno de outra turma que a questionou sobre qual inglês ela fala.

M.: Falei que eu particularmente não gosto dessa noção de inglês nativo, falei da questão do imperialismo linguístico e cultural, falei da questão de que eu não quero ser uma reprodutora da colonização dos Estados Unidos, da Inglaterra, ou de quem quer que seja, falei das inúmeras variantes, falei então que se a gente fosse pensar no inglês americano, por exemplo, teria que pensar de qual local. Aí fiz um paralelo com o português, se a gente fala o português do Brasil é de SP, do RJ, do PR, de qual região do PR, como é que define, quem define, e disse pra eles que eu falava inglês brasileiro, inglês da M.
(áudio de CAC, fev/2017)

Ainda sobre o papel do professor, encontrei posteriormente ao meu trabalho de campo o texto de Bayyurt e Sifakis (2015), no qual é descrito um curso à distância intitulado *Teacher Development— In service teacher education in teaching English as an international língua franca: design, implementation, evaluation, impact*⁶⁰. O curso tinha como objetivos educar professores em serviço da Turquia e Grécia a respeito de preocupações sobre o ILF e “gerar nesses professores a inquietude para desenvolver, ensinar e avaliar lições dentro de seus próprios contextos” (p.56)⁶¹. O artigo citado traz as reflexões dos

⁶⁰<http://teacherdevelopment.boun.edu>

⁶¹No original: *to prompt them to develop, teach and evaluate ELF-aware lessons in their own teaching contexts.*

professores que participaram do projeto e como este foi conduzido. Especificamente sobre o papel do professor em uma sala de ILF e a correção de pronúncia dos alunos, os participantes do curso sugerem algo altamente valorizado em contextos do círculo em expansão, ou seja, que haja a correção em tempo e lugar adequados. Nesse sentido, os autores sugerem que os professores sejam cuidadosos ao corrigir seus alunos e que busquem maneiras em que a correção seja relevante nas diversas situações de comunicação que acontecem durante a aula. Para os autores e líderes do projeto, Bayyurt e Sifakis, o caminho para se trabalhar dentro da perspectiva do ILF é através da reflexão e mudança de mentalidade de cada professor individualmente. Nas palavras dos autores:

se o professor utiliza uma maneira de ensino que não foca prioritariamente na correção, mas na inteligibilidade; se o professor projeta ou adapta atividades que não exigem que o aprendiz perca sua própria identidade ou base cultural para imitar cegamente o comportamento do falante nativo; se o professor permite que os aprendizes usem elementos (linguísticos, culturais ou outros) de sua língua materna ou de outras línguas compartilhadas; se o professor faz uso de uma pedagogia que promove as diferenças entre os aprendizes em sala, este professor está adotando uma pedagogia consciente a respeito do ILF⁶².

Assim, vejo dentro da perspectiva do ILF aliada ao conceito de prática translíngua, o objetivo, dentre outros, de empoderar o falante lido como não nativo, e em especial, o professor. Vislumbro, como quero demonstrar nesse meu estudo de campo, possibilidades de utilizar benefícios das duas perspectivas, tanto ILE quanto ILF, mantendo maneiras de se abordar o ensino do inglês que podem ser consideradas tradicionais, mas revelando e refletindo juntamente com os alunos sobre as implicações e razões para o uso dessas práticas. Uma pedagogia sensível ao ILF é viável mesmo quando lidamos com recursos instrucionais tradicionais do ILE (SIQUEIRA; MATOS, 2018). Entendo, de modo semelhante a SIQUEIRA (2018, p. 105), o ILF como espaço não neutro,

⁶²No original: *If the teacher engages in a manner of teaching that does not focus primarily on correction but on intelligibility; If the teacher designs/adapts tasks that do not demand that learners lose their own personality and cultural background to the effect of blindly imitating native speaker behavior; If the teacher allows for learners using elements (linguistic, cultural or otherwise) from their L1/mother tongue or even other languages they may share; If the teacher adopts a pedagogy that fosters differentiation in classrooms, then s/he is endorsing an ELF-aware pedagogy.* <http://teacherdevelopment.boun.edu.tr/>, acesso em março/2018.

“adepto a práticas translíngues cada vez mais frequentes e legitimadas, em que usuários dos mais diferentes matizes culturais negociam seus falares a partir de seus valores, interesses e repertórios linguísticos”.

Para Siqueira e Matos (2018), a pesquisa a respeito do ILF tem contribuído significativamente para nossa compreensão do que envolve a comunicação dentro de uma comunidade global. No entanto, eles ressaltam que as descobertas e implicações da pesquisa sobre ILF precisam alcançar a sala de aula, de maneira que essas implicações possam ser avaliadas, discutidas, e, finalmente, incorporadas à prática pedagógica. Sobre isso, os autores afirmam que as constatações nas pesquisas de ILF ainda estão distantes da prática de sala de aula do professor, e sugerem que esse profissional possa identificar nos materiais disponíveis os recursos que podem ser utilizados para transformá-los em atividades que colaborem com uma atitude de ensino ciente do ILF, e discutir criticamente aspectos abordados pelos materiais originais. Para os autores, os professores devem, portanto, buscar maneiras alternativas de se trabalhar com seus materiais didáticos, inserindo características do ILF em suas práticas e mostrando aos alunos que o que o livro traz não é a única possibilidade de ver e entender o inglês. Foi justamente isso que M. e eu fizemos em nossa parceria que serviu de campo para esta pesquisa.

Neste capítulo, apresentei concepções a respeito dos conceitos de língua, língua franca e prática translíngue. Tracei paralelos entre o entendimento do ILE e a perspectiva do ILF e as possíveis aproximações entre essas duas visões, compartilhando minha experiência de contextualização dessas concepções através do planejamento e da condução das aulas feitas por M. e por mim. Nas seções seguintes trago mais exemplos do trabalho realizado por M. e por mim em sala de aula que se inserem nas outras 2 subcategorias que constituem os eixos temáticos desta pesquisa: *native speakerism* e Inteligibilidade.

4 NATIVE SPEAKERISM

Neste capítulo, apresentarei teorias desenvolvidas a respeito do construto *native speakerism* e tratarei da contextualização dos sentidos que M. e eu atribuímos a ele em sala de aula durante esta pesquisa. Considero que as discussões sobre falantes lidos como nativos ou não nativos fazem parte da sala de aula de formação de professores de inglês e, portanto, figuraram dentro da perspectiva do ILF intentada neste estudo.

Apesar da maioria dos aprendizes de inglês usarem essa língua para se comunicarem com “falantes não nativos” do idioma (CRYSTAL, 1996), a questão do inglês como língua nativa está presente nos diversos campos de nosso trabalho (SIQUEIRA, 2014). O construto *native-speaker competence*, por exemplo, simboliza todo um sistema de conhecimento desenvolvido por um pensamento ocidental e baseado na existência de países centrais dos quais os países periféricos supostamente dependeriam quase que totalmente (KUMARAVADIVELU, 2012). Esse aspecto pode ser observado na importância dada por aprendizes a questões tais como “sotaque nativo, professores nativos, competência-alvo semelhante à nativa, métodos de ensino que vêm de universidades ocidentais, livros didáticos publicados por editoras ocidentais” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 15)⁶³, entre outros.

Bruthiaux (2003), em referência aos conhecidos círculos de Kachru (1985), comenta que o círculo em expansão abrange toda nação que não está incluída no círculo interno ou externo, e, nesses locais, o inglês tende a ser exonormativo, no sentido de que falantes, educadores e responsáveis políticos têm, tradicionalmente, buscado modelos externos a seu espaço, ou seja, modelos americanos ou britânicos como normas linguísticas.

Sobre isso, Siqueira (2014, p. 35) comenta que por conta da “indústria multibilionária que se formou em torno da língua inglesa, a sua custódia é requerida a todo momento, seja de forma direta ou subliminar”, ponto que está em concordância com a afirmação de Jordão (2018) em que é possível observarmos o capital simbólico (BOURDIEU, 1996) atribuído ao “nativo” no

⁶³No original: *native-speaker accent, nativespeaker teachers, native-like target competence, teaching methods emanating from Western universities, textbooks published by Western publishing houses, research agenda set by Center-based scholars.*

âmbito da valorização dos sotaques “nativos” bem como na valorização das formas de conhecer e de usar do inglês.

Dentro desse cenário, o termo *native speakerism* foi criado por Holliday (2003, 2005) e é utilizado para se referir a uma ideologia na qual aqueles percebidos como falantes “nativos” são considerados melhores modelos de uso da língua. Dentro do *native speakerism* os “nativos” são considerados também os criadores, donos e representantes de uma metodologia de ensino superior quando comparados aqueles lidos como “não nativos”.

Os primeiros trabalhos de Holliday nesse sentido (2003, 2005) estão voltados aos desafios encontrados pelos professores lidos como não nativos dentro da área de ensino de língua inglesa. O autor afirma a crença de que o “professor nativo” simboliza a cultura ocidental, da qual surgem os ideais de língua inglesa e de ensino-aprendizagem do inglês. Para ele, essa crença é um fato presente e verdadeiro na grande maioria de contextos que, de uma forma ou outra, fazem uso do inglês, havendo ou não aceitação local a respeito desse construto.

Em meu local de trabalho, um centro binacional, existe um desejo explícito por parte da diretoria de adicionar ao grupo de professores um falante lido como nativo. Tentativas anteriores foram frustradas principalmente por faltar o componente da licenciatura nos contratados (o que pareceu comprovar que ter um idioma como língua materna não torna alguém um professor competente dessa língua). Mesmo assim, ainda há espaço e desejo da direção da escola para a contratação de um professor “nativo”, pelo impacto que isso tem no mercado de cursos livres de idiomas, pois, em consonância com Inbar-Lourie (2005 apud BERNAT, 2008), o mercado valoriza o “falante nativo”. Como exemplo, recentemente foi aplicado um questionário de qualidade na escola onde trabalho, no qual a última pergunta foi: “Se tudo fosse possível, o que você gostaria de ter no (nome da escola)?” Grande parte das respostas que li fez menção a um “professor nativo”, ou comentou sobre ter “falantes nativos” interagindo com os alunos da escola no *hall*, ou tratou da criação de espaços pela internet para o contato com “falantes nativos”.

Ainda dentro da perspectiva do meu local de trabalho, há um programa divulgado pela embaixada dos Estados Unidos no Brasil chamado *English Language Fellow*, cujo objetivo é levar profissionais americanos até os centros

binacionais do país, para trabalharem com os professores da instituição, seja com treinamento, *design* de materiais ou desenvolvimento do currículo do curso. São profissionais da área de ensino da língua inglesa, com mestrado em TESOL, com no mínimo 8 anos de experiência em sala de aula, que permanecem no centro por um período de 10 meses. Vejo na continuidade desse tipo de programa um exemplo da colonialidade existente através dos Centros Binacionais, pois esse visitante tem como objetivo *melhorar* o trabalho já realizado nos centros, como se eles precisassem de alguma forma de ajuda, e se essa ajuda precisasse vir da *metrópole*.

A falta de ciência do significado político do construto *native speaker* por parte de muitos alunos e professores faz com que a cultura “superior” do *inner circle* permaneça sem questionamentos em nossas salas de aula. Sobre esse assunto, Holliday (2006, p. 385) ressalta que

o mito colonialista do autônomo, organizado e inventivo Robinson Crusoe ‘civilizando’ o homem Sexta-feira (Pennycook 1998: 10–16) está implícito na missão moral do *native-speakerism*, que é trazer uma cultura superior de ensino e aprendizagem aos alunos e colegas vistos como incapazes de alcançar êxito com suas próprias mãos.⁶⁴

Em julho de 2014, também na qualidade de coordenadora pedagógica da escola, fui selecionada para um curso de 1 mês de duração em Campinas, o SIT - TESOL, ministrado por 4 profissionais da área de ensino de inglês da SIT - *School of International Training*. Uma dessas profissionais era uma senhora americana que tinha em suas mãos o total controle do curso, ministrando as aulas e conduzindo o trabalho das outras 3 profissionais brasileiras. Esse mês de aulas foi para mim exatamente como receber a “missão moral” a que se referiu Holliday (2006), na qual eu estava tendo o “privilégio” de aprender uma cultura de ensino muito “superior” à brasileira. O curso foi voltado ao aprendizado e treinamento de uma metodologia específica de ensino de inglês, a qual era observada e corrigida, caso necessário, nas sessões de feedback após os participantes ministrarem aulas para um grupo de alunos voluntários. Um dos

⁶⁴No original: *The colonialist myth of the ‘autonomous’, ‘organized’, ‘inventive’ Robinson Crusoe ‘civilizing’ Man Friday (Pennycook 1998: 10–16) is implicit in the native-speakerist ‘moral mission’ to bring a ‘superior’ culture of teaching and learning to students and colleagues who are perceived not to be able to succeed on their own terms.*

módulos foi dedicado ao assunto *Teaching Culture*, o que deveria ter sido chamado de *Teaching American Culture*, pois esse foi o conteúdo. Parece óbvio mencionar que isso me causou muito desconforto, senti-me sendo colocada em uma posição inferior, como alguém menos inteligente, especialmente em um momento na aula em que o assunto girou em torno dos tipos de cumprimentos nos Estados Unidos. Acredito que esse sentimento foi devido à interpretação que fiz daquele momento, no qual eu estava em um local onde havia uma supervalorização do que era advindo dos Estados Unidos. Em sala, fiz críticas educadas sobre o conteúdo, que foram ouvidas, mas não respondidas, e percebi que os demais colegas do curso não se sentiam desconfortáveis como eu. Optei por não continuar as críticas porque vi que minha opinião não era compartilhada pela maioria dos colegas.

Esse curso de que participei exemplifica também o comentário de McKay (2003) sobre o *Inner Circle* ser considerado não apenas modelo do uso da língua, mas também modelo de metodologia de ensino. A autora afirma que a dependência existente dos modelos do *inner circle* pode estar relacionada a um imperialismo pedagógico. Isso parece estar refletido no meu contexto de trabalho, onde os educadores locais têm optado pelo modelo importado, e eu, mesmo como uma das coordenadoras da escola, não tenho a liberdade de experimentar ou testar materiais que não sejam advindos dos Estados Unidos ou Inglaterra. Vejo que o peso mercadológico do discurso de se utilizar material didático importado e metodologia americana ou britânica define o caminho a ser seguido especialmente pelos cursos de línguas, como se essa fosse a melhor alternativa para manter o negócio vivo, lucrativo, e consequentemente, manter o emprego de muitos professores de inglês. De acordo com Kumaravadivelu (2012), apesar de ouvirmos vozes críticas por mais de duas décadas, que nos ajudam a enxergar questões de imperialismo linguístico, discursos de colonialismo e política econômica do ensino de inglês, na prática, o construto do falante nativo não perdeu forças nos contextos de sala de aula, indústria de editoras ou no mercado de trabalho.

Sobre esse assunto, também Quijano (2000, p. 121) comenta que a “dominação branca” sobre todas as formas de controle da cultura, da subjetividade e do conhecimento se espalha como em um efeito de ondas concêntricas e, naturalmente, se estabelece como dominação linguística,

aumentando o capital simbólico de tudo que é semelhante ou advindo do Norte Global⁶⁵.

Considero importante, pensando no vínculo entre cultura e a sala de aula de inglês, trazer aqui as três escolas de pensamento apresentadas por Kumaravadivelu (2008), que, segundo ele, emergiram nas últimas décadas e tentam racionalizar o que tem acontecido na questão cultural na cena global. O primeiro grupo de pensamento é liderado pelo cientista político Benjamin Barber, o historiador Francis Fukuyama e o sociólogo George Ritzer, e defende que o que tem acontecido mundialmente é a homogeneização cultural, também considerada um processo de ocidentalização que, por sua vez, está vinculado ao movimento de americanização e mcdonaldização (RITZER, 1983). Para Kumaravadivelu, esse fenômeno pode ser observado nas ideias a respeito do individualismo e consumismo americanos, que são facilmente aceitas especialmente pelos jovens e observadas nos produtos utilizados por eles, tais como calças jeans Levi's, tênis Nike, moletons GAP, entre outros.

A segunda escola de pensamento de que nos fala Kumaravadivelu (2008), representada pelo cientista político Samuel Huntington, o sociólogo Anthony Giddens e o crítico cultural John Tomlinson, defende que o que se pode observar é uma heterogeneização cultural, na qual culturas locais e identidades religiosas estão se fortalecendo, principalmente, em resposta à ameaça gerada pela globalização.

O terceiro grupo apontado por Kumaravadivelu (2008), representado pelo crítico cultural Arjun Appadurai, o historiador Robbie Robertson e o sociólogo Roland Robertson, acredita que tanto a homogeneização quanto a heterogeneização estão ocorrendo ao mesmo tempo, o que resulta na "glocalização", na qual o global é localizado e o local é globalizado.

Pensando em possíveis conexões entre essas homogeneização, heterogeneização e glocalização cultural e a sala de aula de inglês, acredito que um esforço pedagógico deva acontecer no sentido de levar os alunos, seja do ensino superior ou básico, a enxergarem além da abordagem tradicional de cultura que, limitadamente, associa identidade cultural à identidade nacional e

⁶⁵Norte Global é um termo que se refere a uma epistemologia hegemônica com características como "desenvolvidas", "nações de primeiro mundo", geralmente vinculado aos Estados Unidos e à Europa, e não a uma posição geográfica. (JORDÃO, 2013)

não leva em consideração variações subculturais como raça, religião, classe, gênero, não entendendo as comunidades humanas como mosaicos multiculturais. Como destaca Kumaravadivelu (2008, p. 237), “⁶⁶aprender sobre outras culturas pode nos levar a um letramento cultural, mas aprender com outras culturas nos levará a liberdade cultural”.

Ainda nesse aspecto, o não perceber as comunidades humanas como mosaicos multiculturais possibilita a criação de uma homogeneidade imaginada, a qual reflete a crença no ideal de uma só cultura e uma só língua.

A respeito dessa homogeneidade imaginada, que via de regra é almejada pelos professores e aprendizes de línguas, Phillipson (1992) trouxe a observação de que os vários estilos e registros existentes em uma língua tornam a definição de “falante nativo” algo difícil. McKay (2003) afirma que a homogeneidade mascara a diversidade existente em qualquer cultura. No entanto, há um laço imaginário criado entre língua e espaço, uma ideia de que em um determinado país homogêneo se fala determinada língua homogênea; esse laço está fortemente presente tanto nos discursos populares quanto nos profissionais, o que fortalece dicotomias tais como “nativo” e “não nativo”. Esse vínculo também é descrito na tríade de Herder, idealizada para afirmar o conceito de nação, cujos componentes são língua, comunidade e lugar, sendo que a cada lugar corresponderia uma única comunidade e uma única língua. Dessa forma, as línguas são sistemas autônomos, separadas umas das outras e o lócus da linguagem está na cognição ao invés de no contexto social.

Enquanto a visão defendida por Holliday (2005) foca nos obstáculos encontrados pelo falante “não nativo” em vários aspectos da vida profissional, tanto nas políticas empregatícias quanto no ensino da língua, Holliday posteriormente (2015) escreve sobre o impacto do construto do “falante nativo” também sobre os professores “nativos”, os quais são rotulados como mercadoria, não sendo avaliados segundo sua performance como professores, mas segundo seu local de nascimento. Nesse mesmo texto, o autor exemplifica a falta de visão da voz dominante na profissão, citando que seus alunos britânicos da pós-graduação afirmam que a distinção existente entre “nativo” e “não nativo” é coisa do passado e que não acontece mais.

⁶⁶ No original: *Learning about other cultures may lead to cultural literacy; it is learning from other cultures that will lead to cultural liberty.*

Houghton (2013) também defende que os “falantes nativos” são afetados negativamente por essa ideologia. Para a autora, a visão primeira de Holliday (2005) é tradicional, no sentido de estar amparada na dicotomia “nós” e “eles”, na qual os “falantes nativos” são considerados a norma, detentores da língua e especialistas em ensino, em oposição aos “falantes não nativos”, considerados deficientes e vítimas. Assim, Houghton (2013) ressalta que os professores “nativos” são vistos como recursos a serem utilizados conforme a necessidade, o que acarreta em uma objetificação e consequentemente, numa desumanização do professor “nativo”. Esse posicionamento enfraquece a definição de Holliday (2006) de *native speakerism*, pois ele defende que os “nativos” são procurados por seu conhecimento de inglês e metodologia de ensino, enfatizando uma superioridade do nativo, enquanto que Houghton (2013) apresenta um professor nativo que, nem sempre, está em uma posição superior, mas sim em uma classificação de objetivo, utilizado conforme a necessidade da escola.

A respeito dessa objetificação do professor “nativo”, Houghton e Rivers (2013) apresentam a realidade desse professor como um “enclave estrangeiro” (p.12)⁶⁷, condicionado a agir dentro do propósito para o qual foi contratado, não para educar, mas para construir uma atmosfera comerciável através de um símbolo de internacionalização. Houghton e Rivers (2013) comentam ainda sobre o perigo de um termo carregar em si a automática sugestão de papéis, nos quais os “falantes nativos” seriam os perpetuadores do *native speakerism*, enquanto que os “falantes não nativos” seriam as vítimas. Nesse cenário dicotômico, os que reproduzem o preconceito, “falantes nativos”, precisariam mudar suas perspectivas, e as vítimas, entendidas como os “falantes não nativos”, precisariam de proteção.

Dentro desse prisma, o conceito de “descrença cultural” (*cultural disbelief*) (HOLLIDAY, 2005, p. 122) está relacionado a essa vitimização, sendo definida pelo autor como um termo que caracteriza o sentimento em relação à incapacidade de um “falante não nativo” para exercer funções dentro do campo de ensino de língua inglesa. Contra esse sentimento, Holliday (2015) defende a transformação de descrença cultural para crença cultural (*cultural belief*), com o

⁶⁷No original: *Foreign enclaves*

sentido de valorizar a contribuição cultural de todos os professores, independentemente de sua nacionalidade.

Houghton e Rivers (2013) não negam a existência de preconceito e discriminação em relação aos professores “nativos”, mas defendem que essa rejeição é mais fortemente observada no nível de pré-contratação, através da desconfiança de que talvez esse professor não tenha o conhecimento necessário para ensinar inglês. Para eles, os professores “nativos”, por sua vez, enfrentam discriminação após serem contratados, ao serem classificados como bons em aulas de conversação, nas quais não se exige muito conhecimento dos padrões da língua.

A respeito dessa discriminação, Lowe e Kiczkowiak (2016) apresentam um outro prisma desse preconceito através de seu trabalho etnográfico, no qual contestam argumentos amplamente aceitos como verdade. Como exemplos desses argumentos os autores trazem as opiniões de que os professores “nativos” seriam considerados bons no ensino de habilidades comunicativas, mas ruins no ensino de gramática, enquanto que professores “não nativos” seriam ótimos em ensinar gramática e ruins para ensinar habilidades comunicativas. De modo igual, os professores “não nativos” da pesquisa de Lowe e Kiczkowiak foram solidários com seus alunos, tentando via de regra considerar a posição a partir da qual eles falavam, ao passo que os “nativos” não levaram isso em consideração. Os autores, um “nativo” e outro “não nativo”, contestam esse binarismo com suas próprias experiências, que evidenciam os estereótipos dessas afirmações, pois, embora o professor Lowe seja nativo no que se refere à língua inglesa, suas experiências como aprendiz de outras línguas o fazem solidário com seus alunos aprendizes de inglês, ao passo que o professor Kiczkowiak, um “não nativo” que considera o aprendizado de línguas algo fácil, tem dificuldades em entender os obstáculos enfrentados por seus alunos. Desse modo, ressaltam a importância de que se observe que os construtos falante nativo e não nativo silenciam a heterogeneidade constitutiva das identidades na qual estão imersos (HALL, 2006)

Assim, podemos observar que Houghton e Rivers (2013) e Holliday (2015) tendem a enfatizar as dificuldades enfrentadas por professores “nativos” em contrapartida ao trabalho inicial de Holliday (2005), cuja ênfase esteve nos obstáculos encontrados pelos professores “não nativos”. Lowe e Kczakowiak

(2016) por sua vez, sugerem que as atitudes e papéis de professores e aprendizes “nativos” e “não nativos” sejam entendidos de forma contextual, baseada em suas individualidades e realidades.

A respeito da aproximação dessa discussão com o entendimento de ILF, considero importante relembrar a afirmação de Siqueira (2014) de que o “inglês nativo”, ou o mais próximo dele, ainda é (in)conscientemente o principal alvo desejado pela maioria dos aprendizes de inglês e, mesmo os “falantes nativos” que se veem como não educados ou escolarizados o suficiente se subjugam por falarem um inglês “defeituoso”. Ainda sobre isso, Seidlhofer (2004) comenta que a dificuldade em afastar o “falante nativo” na perspectiva do ILF está no fato de que a noção de língua está fortemente ligada aos seus “falantes nativos”.

Também pensando no contexto educacional, Houghton (2018) afirma que os professores precisam de uma orientação para a tolerância, com o objetivo de enriquecer e ampliar a liberdade de expressão dos alunos, com o enfoque na formação dos alunos como usuários competentes de inglês como língua franca global, ao invés de imitadores do outro (p.217). Juntamente a esse entendimento, soma-se a percepção de que há uma valorização desigual dos falantes lidos como nativos, que beneficia aquilo que vem de países como Estados Unidos e Inglaterra (PHILLIPSON 1992; HOLLIDAY, 2005; MIGNOLO, 2010; KUMARAVADIVELU, 2016); acredito, portanto, ser de grande importância criar em sala de aula reflexão a respeito de comportamentos e crenças colonizadoras que carregamos conosco e transferimos para nossas práticas cotidianas.

Da mesma forma, entendo que o distanciamento do *native speakerism* e de toda supervalorização do que é advindo dos países do Norte Global traz benefícios tanto para aprendizes em geral quanto para professores de inglês, especialmente de países em que o inglês não é a língua nacional, pois sabemos que enquanto houver essa valorização do que é lido como nativo, o professor de inglês “não nativo” está sujeito a sofrer da chamada Síndrome do Impostor (BERNATT, 2008). Essa síndrome estabelece um padrão psicológico de medo persistente de se acreditar e de poder vir a ser descoberto como fraude, fazendo com que o professor não se sinta capaz de ensinar inglês por não ser um suposto “falante nativo” dessa língua.

4.1 O IMPACTO DO *NATIVE SPEAKERISM*

Indubitavelmente, o construto do falante nativo exerce um impacto na realidade dos professores de inglês, principalmente para “aqueles professores que tentam embarcar numa transição entre as práticas tradicionais de Ensino de Língua Inglesa (ELI) e uma abordagem mais realista, voltada para a condição do idioma na atualidade” (SIQUEIRA, 2014, p.34).

M. e eu transitamos por dúvidas e questionamentos na tentativa de nos afastarmos de uma perspectiva de ILE e nos aproximarmos também em nossa prática pedagógica do entendimento de ILF, ‘esquizofrenicamente’ orientadas ao mesmo tempo pelas práticas mais tradicionais com as quais convivemos em nossa formação. Seguem trechos de uma conversa entre mim e M. após a leitura do texto de Jordão (2014), no qual a autora discute a nomenclatura variada e as inúmeras siglas criadas em torno de ILF:

Ana: Acho interessante que ela deixa claro aqui que inglês como língua franca é uma função da língua e não uma variedade.

M: Como é uma função não existe uma descrição da língua

Ana: Outro pedaço que eu grifei foi isso mesmo, que não teria essa norma, padrão.

...

M: Pensando na função, eu acho que é até mais tranquilo de trabalhar, Ana. É o que eu uso com o termo inglês como língua adicional, que tem a ver com a função. Saraceni e Garcês usam o termo ILA nos dois sentidos, de aquisição e de função.

Ana: Certo. Olha outra questão interessante, o ILF é um modelo de interação, diferente do modelo do ILE.

M: Sim, porque aí não tem mais esse paradigma de quem detém a norma, quem detém o poder, né.

Ana: Aqui no ILE é aquela eterna busca por estar de acordo com, tentar alcançar o inalcançável.

(2ª RDPA, 27/abr/2016)

Neste início de trabalho em conjunto apresentado acima, estávamos buscando compreender o que seria o ILF, e, ao mesmo tempo, focando a sala de aula, o que pode ser observado na fala de M. em que ela transfere o raciocínio para como seria nosso trabalho dentro daquela concepção.

Houghton (2018) elucida que a inclusão de criticidade em sala de aula pode não ser algo tão complicado para os professores que priorizam a transparência nos currículos e materiais, e nas normas tomadas como referência, tornando explícito para os alunos as questões que permeiam o estudo

do inglês na contemporaneidade, encorajando-os a pensar criticamente da língua em questão. Foi essa perspectiva de criticidade que orientou nosso trabalho com os alunos. Com isso em mente, M. e eu acordamos de explicitar aos alunos todas as escolhas feitas, as alterações realizadas no livro texto utilizado como material didático da disciplina, e os porquês das atividades escolhidas. Essa prática reflete a integração do ILF de uma maneira explícita, como nos falam Kemaloglu-Er e Bayyurt (2018), embora o acordo mencionado se aplique em uma perspectiva mais ampla de sala de aula, não restrita à perspectiva do ILF. Refiro-me acima, portanto, a uma abordagem pedagógica em geral, pois explicitar as escolhas e justificar para os alunos, especialmente alunos que serão professores, contribui para que eles percebam que as decisões pedagógicas precisam ser tomadas de maneira informada. Em se tratando de ILF, uma inovação na formação tradicional a que eles têm sido submetidos, essa abordagem se torna igualmente importante.

Com respeito à sala de aula, M. e eu percebemos, em nossas primeiras reuniões, a necessidade de pensarmos em ações para problematizar a questão da dicotomia “nativo - não nativo” dentro das comunidades imaginadas (ANDERSON, 1983) dos alunos, futuros professores de inglês. Anderson explica que as comunidades são consideradas imaginadas porque “a totalidade de seus membros nunca será conhecida pelos participantes, embora, ainda assim, nas suas mentes, exista esta imagem de união” (p. 49)⁶⁸.

O nosso intuito (meu e de M.) foi levantar questionamentos a respeito do poder exercido pelo construto de nativo frente a qualquer questão que perpassasse a língua inglesa, seja na definição do que é inteligível (RAJAGOPALAN, 2010) ou na supervalorização de uma determinada cultura e seus modos de saber. Durante a execução e o planejamento das aulas nos propusemos a questionar alguns entendimentos que, se mantidos, acreditávamos que culminariam na repetição de crenças simbolicamente violentas já vividas por tantos de nós professores de inglês, como a desvalorização da formação específica e a supervalorização do local de nascimento de um professor. Nosso propósito foi perceber durante as aulas possíveis traços do *native speakerism* nos alunos do 3º ano e problematizá-los para que, no mínimo, houvesse reflexão sobre os

⁶⁸No original: *yet in the minds of each lives the image of their communion*.

pontos levantados e que pudéssemos, através dessas brechas (DUBOC, 2012), contribuir positivamente para a formação crítica dos futuros professores de inglês nesse cenário contemporâneo.

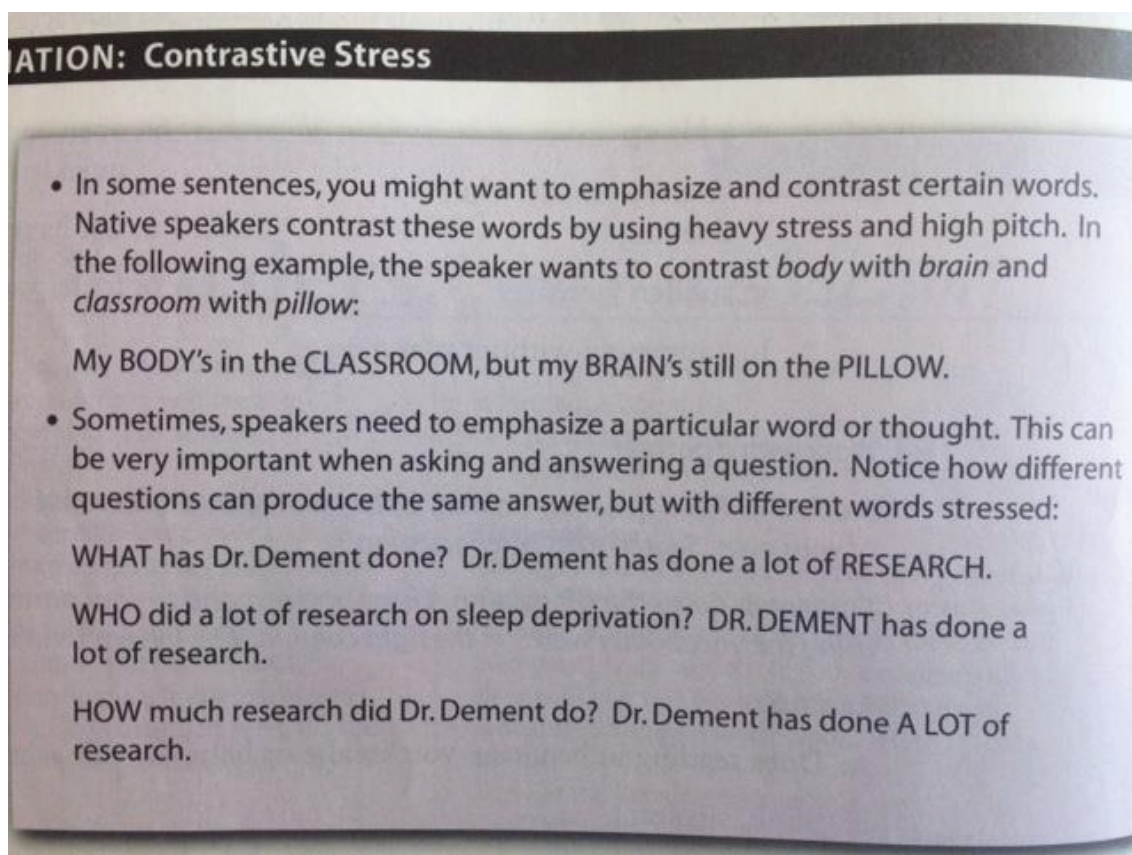
Em nosso 8º encontro, no início das preparações de aula, perguntei a M. se haveria alguma maneira de sabermos a nacionalidade dos falantes utilizados nos áudios do livro texto, material adotado pelo departamento. Acessamos a internet para buscar essas informações na editora do livro e confirmamos que todos os áudios eram de “falantes nativos” estadunidenses. M. e eu comentamos:

M: Tudo americano Ana, tudo. Bom, já começa pelo nome do livro: *North Star?* (risos)

A: É, já está acontecendo algo, né, por que que tem que ser *North?*
(8º RDPA, 14/jul/2016)

Interessante perceber agora, a posteriori, como nosso próprio conceito de “falante nativo” era homogêneo e vinha informado pela ideia de nacionalidade. De qualquer modo, confirmamos que algo deveria ser feito em relação a essa falta de diversidade linguística do material. Como exemplo do trabalho realizado em sala, trago uma modificação de uma atividade do livro texto, na subseção da Unidade 3, *Focus on Speaking*, na qual encontramos o assunto *Contrastive Stress* apresentado no enunciado da atividade com o fato de que “falantes nativos” fazem uso desse formato de entonação em suas comunicações. Adaptamos a atividade retirando a palavra *native* do enunciado, passando o exercício para os slides e aproveitando a oportunidade de discutir esse assunto com os alunos, explicando o porquê havíamos retirado a palavra *native*. Os alunos reagiram positivamente a esta mudança, mas não teceram comentários a este respeito, mantiveram uma atitude passiva, como na maioria das situações descritas nesta pesquisa. Segue imagem do livro texto.

FIGURA 1: IMAGEM DO LIVRO DIDÁTICO



FONTE: FERREE; SANABRIA, 2004, P. 58.

M. e eu optamos por conectar essa questão de entonação com as estratégias de comunicação apresentadas por Firth (1996) e retomadas por Canagarajah (2014), tais como *Let-it-pass* e *make-it-normal*, convidando os alunos a pensarem como a entonação os ajudou a compreender a fala de alguém em sua própria língua materna. Relacionamos essas estratégias de comunicação com o que acontecia também em outros momentos da sala de aula, sempre que observávamos possíveis brechas (DUBOC, 2012) que podiam ser utilizadas para discutir aspectos relacionados ao ILF.

Como exemplo da estratégia *make-it-normal*, apresentamos aos alunos um exemplo muito comum do uso do termo “teacher” e uma reflexão sobre as diferenças nos discursos em nossa língua materna, o português.

M: For me, the word “teacher” applies very well in this make-it-normal situation. It’s very common for everybody to use the word teacher to refer to all professionals in the educational field, whether in kindergarten, elementary school, high school or a professor in a university, many people refer to a professor at the university as

teachers, and we are in a conversation and the person says I'm a teacher in a university, and the conversation goes one, than, make it normal,

Ana: You are not going to say: professor

M: No, because it's not a big deal. I know what the person means. In Portuguese it's very common for us to make-it-normal dropping the plural, right?

(AD 8, 18/nov/2016)

Outra ação que M. e eu planejamos para a sala de aula foi inspirada no livro *Principles and Practices for Teaching English as an International Language* (ALSAGOFF, MCKAY, HU, RENANDYA, 2012), mais especificamente no Capítulo 3, escrito por McKay. Essa ação exigiu uma inclusão de atividade extra em nossas aulas, não uma adaptação do material. A autora faz menção a um complexo de aprendizagem de língua inglesa que busca simular um ambiente autêntico de uso chamado *British Hills*, localizado no Japão. A descrição do lugar e as informações encontradas no site <https://www.british-hills.co.jp/english/> são ingredientes para uma ótima discussão sobre *native speakerism* e demais questões de poder. O lugar é descrito como “A Inglaterra que se pode visitar sem um passaporte”⁶⁹ e tem como objetivo “inspirar o aprendizado da língua e da cultura inglesa”⁷⁰.

Frente a isso, decidimos criar um momento em sala de aula para discutir e problematizar esse local. Optamos por realizar a atividade da seguinte maneira: ao final da aula da semana anterior apresentamos como tarefa para a semana seguinte que os alunos visitassem o site <https://www.british-hills.co.jp/english/>, o analisassem, escrevessem suas observações em seus cadernos e trouxessem para a próxima aula como ingredientes para a discussão. Não falamos absolutamente nada a respeito do site, pedimos que os alunos fossem “críticos” em suas análises e reforçamos a importância de acessarem o material e virem preparados para a aula seguinte. Não explicamos a eles o que entendíamos por “ser crítico” – pressupusemos que o sentido de *crítico* como *problematizador* fosse acionado pelos alunos. No planejamento de nosso encontro com os alunos havíamos traçado um roteiro de questionamentos e, em sala, pedimos que eles se unissem em grupos para compartilhar o que perceberam do site antes de abriremos os comentários para a sala toda. Na maior

⁶⁹ No original: *The Britain that anybody can visit without a passport*

⁷⁰ No original: *To inspire the learning of English language and culture.*

parte do tempo, durante a discussão com a sala toda, eu tive que motivar os alunos a responderem, realizando falas como:

Ana: They say the weather is like Scotland, Ireland. You can have other kinds of classes, remember? English, crafts, calligraphy, cooking, snooker, playing pool, jewelry making. Who teaches? Japanese?

Ss: No, native teachers.

Ana: Native from.... England.

(...)

Ana: They have a slogan: More English than England itself. You know that the concept of language is who we are, it's connected to our identity, so how do you think they understand language? When they think about language, when they think about English language in this case? It is very tied to culture, do you agree?

Ss: Yes.

(AD 11, 29/nov/2016)

Como os alunos estavam oferecendo apenas respostas curtas, M. se envolveu em um momento e fez um questionamento que nos ajudou a seguir com a discussão.

M.: Would you like to study there? Visit?

S1: Yes. It is organized.

S2: Yes, I would. It's beautiful

S3: Yeah.

(AD 11, 29/nov/2016)

Nesse momento, percebi no rosto de M. que ela também não estava esperando a resposta tão afirmativa e animada que recebemos dos alunos, resposta que evidenciou o desejo deles em estudar em *British Hills*, acompanhado do fato de não terem feito qualquer comentário desabonador sobre o lugar. Resolvemos, então, tratar o assunto de outra maneira e decidimos recomeçar a discussão abordando a ligação entre língua e cultura e tentando traçar um caminho de reflexão que pudesse trazer o que entendíamos por *críticidade* para os alunos em sala de aula. Cuidei de ter em mente que meu papel como professora era o de mostrar caminhos, possibilidades de interpretação e ângulos de análise, e não de catequizá-los conforme o meu modo de pensar. Vejamos o excerto abaixo:

Ana: I would like to know your opinion, is it possible to separate language and culture? What do you understand as culture? What do you think is culture? It's a hard question but you can say whatever comes to your mind, it's very open. What is culture?

S1: All the things, people, habits, all around.

Ss: Music, arts, food.

Ana: Alright. When you think about our culture the Brazilian culture, what could you say about Brazilian culture?

S2: Brazil has many cultures, different...

Ana: Many, many just in Brazil. Let's talk about that. What do you mean by that Pedro?

S2: Because Brazil is a big country

S1: Brazil is so large so, north is so different from the south.

Ana: The culture from the north, the culture from the south.

S3: Since culture is everything that involves us, we have lots of types of cultures, like, that are the person who belong to the Brazilian culture but doesn't belong to the Christian culture, or doesn't belong to that part of Brazilians that like samba.

Ana: So we can link that to the stereotypes? Everything about Brazil is Carnival, samba, caipirinha, etc. Is that you? No? So we belong to the part of the south, right? Let's talk about that. So, we like barbecue, we like gauchesca music, we dress like gauchos people on Sundays, pilchados, and we value culture from Rio Grande do Sul also and culture from Uruguay, is that you?

Ss: No.

Ana: So, who are you?

S3: I don't know (risos).

(AD 11, 29/nov/2016)

A respeito deste excerto, há vários comentários a fazer destacando a relação língua e cultura. O primeiro está relacionado à percepção da cultura do outro, pois os alunos parecem não gostar e reclamar quando o estereótipo os afeta como brasileiros, mas ao mesmo tempo enxergam o construto falante nativo como algo monolítico. Essas generalizações em que uma cultura em particular é vista como homogênea e vinculada a uma região geográfica específica são características de uma tendência de apoiar-se no construto falante nativo. M. e eu tínhamos como expectativa que os alunos percebessem no site sobre o *British Hills* que os comentários a respeito da cultura britânica eram generalizações grosseiras, e que pudéssemos discutir o peso do *native speakerism* naquele lugar, a supervalorização de tudo que era originário da Inglaterra, no caso. Não preciso mencionar nossa surpresa quando isso não aconteceu.

Uma segunda observação está relacionada ao uso da língua inglesa nesse momento da aula, pois percebi durante a análise do material empírico que, como os alunos estavam oferecendo respostas curtas e objetivas, talvez tivéssemos tido uma discussão mais profícua se M. e eu abrissemos a possibilidade de uso do português, principalmente porque o objetivo maior

daquele momento da aula foi fomentar a criticidade a respeito do *British Hills*, e não a prática do inglês. Infelizmente isso não nos ocorreu durante a aula.

Um terceiro ponto está no fato de que os alunos poderiam estar acostumados a receber de forma positiva, também no espaço escolar, generalizações desse tipo sobre culturas de prestígio como a associada à Inglaterra, especialmente nas aulas de inglês da universidade; talvez também não estivessem acostumados a receber uma informação dos professores que fosse algo a ser criticado, talvez não estivessem habituados a considerar ruim um conteúdo recebido para análise. Pode ter acontecido que, diante disso, acreditaram dever se posicionar de forma favorável ao conteúdo que perceberam no texto, abstendo-se de comentar questões problemáticas sobre os sentidos do texto.

Ainda dentro desse assunto, considero importante trazer mais um trecho da transcrição da aula a respeito do *British Hills*, que aborda um momento da aula no qual tive a oportunidade de refletir com os alunos que, dentro da perspectiva do ILF, há de se criar espaço para o multiculturalismo. A aluna S5, em defesa daquele tipo de escola, trouxe o argumento de que talvez o local tenha sido criado para lembrar a história da Inglaterra.

Ana: One of the authors that I'm reading says that it's not the point of avoiding US, it's talking about the US and more. The USA and the rest of the world. As S5 said, it's not possible to know everything, I agree, but opening our minds to the other possibilities. How do you see the British Hills after this discussion?

S3: There's a photo where they say there isn't any influence of Japanese culture, any at all, and like, what's the point of that?

Ana: A reality that does not replicate the multiculturalism that exists in Britain now,

S5: Maybe this was the case, to show history and how things were in the past. Here in south we have vila germânica, people wear traditional clothes, dress like that. It's a similar thing.

(AD 11, 29/nov/2016)

Diplomaticamente, respondi à aluna que aquela poderia ser uma possibilidade, no entanto mencionei que a situação não retratava ingleses tentando preservar uma realidade existente séculos atrás, como é o caso da comunidade local a que a aluna se refere, mas um outro povo criando esse espaço. *British Hills* é a criação de uma comunidade imaginada de acordo com a visão popular do Japão e de acordo com o protocolo de ensino de língua

estrangeira. Nesse lugar, a “autenticidade não é um item genuíno, mas uma representação imaginada de uma realidade diferente” (McKAY, 2012, p. 40)⁷¹

Encerramos a atividade lembrando os alunos sobre os motivos pelos quais levamos aquela discussão para a sala, ou seja, a supervalorização do falante lido como nativo, a percepção de que a realidade criada em *British Hills* não espelha a multiplicidade existente na Inglaterra, bem como em grande parte do mundo, e a manutenção do nativo como objetivo a ser alcançado e como detentor de normas. Também esclarecemos que tínhamos em mente suas atuações profissionais como professores de inglês, e que entendíamos que os questionamentos levantados naquela sala de aula seriam valiosos em suas futuras observações e práticas.

Além desse site do *British Hills*, encontramos na internet outros vídeos que dão suporte a essa supervalorização dos países do Norte Global através do ensino da língua inglesa, tendo como objetivo aproximar as formas de falar dos alunos a um suposto sotaque britânico ou americano (evidentemente sem problematizar essas categorias como sendo extremamente heterogêneas, pois há inúmeros “sotaques britânicos” e outros tantos “sotaques americanos”). Encontramos vídeos perturbantes para nós, professoras, nos quais vimos brasileiros assumindo uma posição superior aos demais por acreditarem possuir um sotaque muito semelhante ao de um falante lido como nativo e assim se sentirem no direito de criar vídeos comentando os “erros” de pronúncia mais comuns dos brasileiros. Há também outros vídeos⁷² de brasileiros com conteúdo irônico, fomentando a desvalorização de nossas identidades linguísticas, nosso próprio jeito de ser, no caso, nosso sotaque na língua inglesa. Esses recursos não foram utilizados em sala porque demos prioridade a outras fontes, como o *British Hills*, mas guardamos essas referências para utilizá-las em nossas práticas de sala de aula em outros contextos no futuro.

Como outro exemplo, nessa mesma época encontramos em um site de divulgação de um curso de inglês anunciado como língua franca⁷³ o poema *Good*

⁷¹No original: *authenticity becomes not the genuine item but an imagined representation of a different reality.*

⁷²<https://www.youtube.com/watch?v=jlqMtUWYEql> (última visualização em fev/2019)

⁷³<https://tefl-equity-courses.teachable.com/>. Site desenvolvido por Marek Kiczowski. (última visualização em fev/2019)

*English*⁷⁴ (anexo 2) de Tawona Sithole, poeta, ator e músico zimbabuano, o qual se encaixa em várias temáticas discutidas por nós no segundo semestre de 2016. Decidimos discutir o poema com os alunos. Fizemos o uso também de uma das questões de reflexão que estavam disponíveis no site por a termos considerado relevante para nosso trabalho em sala. Optamos por deixar o poema para finalizar o ano, pois percebemos que a arte do poema seria melhor aproveitada após as reflexões que ainda aconteceriam durante o andamento das duas unidades trabalhadas em sala.

Nosso intuito era utilizar o vídeo com legendas em inglês para facilitar a compreensão dos alunos, mas no Vimeo⁷⁵ havia apenas o vídeo sem legendas. Segue trecho da conversa entre M. e eu durante nosso planejamento:

M: A gente podia fazer uma coisa bem ampla,
A: *What is he talking about? What are his intentions*, coisas desse tipo.
M: Exato.
A: Ok, então eu vou pensar nas perguntas. Dá para perguntar primeiro como eles se sentiram.
M: *How do you feel? What are your impressions?*
A: *What are your impressions of this video.*
M: Acho que como perguntas iniciais deu. Ir direto para as perguntas de discussão também é uma opção. Mas eu acho que em algum ponto a gente tem que dar a transcrição para eles.
A: Eu também acho, depois de ter assistido e tal, *handing in*. Acho que com o poema nas mãos será melhor.
M: Olha aqui, tem com *subtitles*.
A: Mas mesmo assim, a hora que eles estiverem em grupo.
M: Sim, para a discussão, com o papel na mão, para eles terem a referência. Vamos então pensar nas perguntas gerais para depois pensar nas que vão direto ao ponto.
A: Eu pensei nos alunos escolherem algum trecho que chamou a atenção. *Choose an excerpt that caught your attention and share with your partner. Why did it call your attention?*

(13ª RDPA, 13/set/2016)

M. e eu sentimos a necessidade de entregar o poema escrito para os alunos porque entendemos que ter o poema em mãos torna a atividade de discussão mais profícua devido à facilidade em nos referirmos a trechos específicos. Assim, com a transcrição em mãos, passamos o vídeo novamente e pudemos ter reflexões interessantes no decorrer da aula, como se pode perceber no seguinte trecho:

⁷⁴ <https://vimeo.com/98254165> (última visualização em ago/2018)

⁷⁵ Site de compartilhamento de vídeos semelhante ao youtube.

M: How is it related to what we have been talking about ELF?

Ss 3: My view is that this guy noted that for people around him, he is good because he is speaking a good English, his English is similar to the native speakers, and this makes him good for other people. And he is criticizing that this was a compliment before, but now it's is a complicated compliment because he knows the historical background of it.

S4: In one part of the poem he says, my tongue mother, and I see that English is a foreign language for him and you forget your native culture, and keep just English because everybody speaks just English, and your culture is forgotten.

Ana: Its very interesting when he said it was free style free style, but now it's specific hairstyle.

S3: Because it's not only the language, but all he said about the uniform with the ties.

M: You have a way to dress, a way to act.

S3: All of this is Eurocentric.

M: I'm going to make the video available on moodle in case you want to watch it again.

(AD 12, 6/dez/2016)

Percebemos que os alunos viram pontos que também foram chave para M. e para mim. Continuamos a discussão e após esse momento, M. apresentou algumas informações a respeito do contexto do poema, especialmente onde Tawona estudou, um internato que seguia o mesmo sistema das escolas da Inglaterra, e que, portanto, seguia os mesmos padrões de uniforme e comportamento. Aproveitamos para perguntar aos alunos se eles haviam passado por situações semelhantes as descritas por Tawona, recebendo algum elogio pelo uso da língua inglesa. Segue trecho da conversa que tivemos em sala de aula.

M: What about you? S3, you said it is first a compliment, you speak good English, but it's not a compliment, it's a judgement, you are a foreigner, but you speak English.

Ana: And I didn't expect to listen to such a good English from you, because you're not a native.

M: Now, has anybody ever complimented you saying that you have a good English? Have you ever thought about this? How did you feel? Did you feel good about it?

S5: Yes. As I am a foreigner he didn't expect

M: When someone who has English as his/her native language says we have a good English, we feel validated, we feel proud. But if Ana and I tell you that you speak good English, do you feel the same? Honestly?

S5: I think that you as a teacher can see the process, so it can be a compliment, you are better than last year, for example, but in most part, when you hear "you speak good English" you understand you sound like American. And I don't understand because anybody can learn a language. If you study.

Ana: We can speak it and we don't need to sound like British or American, for example.

(AD 12, 6/dez/2016)

Nesse trecho, M. elucida os possíveis sentimentos de validação e orgulho em casos em que um falante nativo nos diz que falamos um bom inglês, o que espelha a subalternidade discutida em Kumaravadivelu (2016). Observo no comentário da aluna S5 que a frase “you speak good English” significa para ela que há semelhança com o falante nativo norte-americano, o que retrata o poder existente nas mãos do Norte Global de definir o que é bom.

Assim, a utilização desse poema em sala no proporcionou oportunidades de conversamos com os alunos de Letras a respeito de questões como preconceito e empoderamento do falante “não nativo” dentro na perspectiva do ILF (SIFAKIS, 2014; HOLLIDAY, 2015; HOUGHTON, 2018).

Para o fechamento da unidade três, planejamos uma visita de intercambistas do Rotary que estavam na cidade durante aquele ano: 4 jovens de nacionalidades diferentes, um rapaz francês, um mexicano, uma moça da Finlândia e outra da República Tcheca. Eu fiz o convite aos intercambistas através de uma amiga que estava como família hospedeira e eles aceitaram prontamente. Essa atividade está em consonância com o que Kohn (2018) fala a respeito de uma abordagem pedagógica indicada para contribuir com o desenvolvimento de uma competência de ILF nos alunos, que é a exposição a uma autêntica comunicação intercultural em ILF. O termo competência aqui utilizado não está relacionado à competência linguística, mas sim discursiva, e abrange, portanto, conscientização linguística muito mais que a exigência da norma.

Em sala, antes dos intercambistas chegarem, eu disse aos alunos de Letras:

Ana: We though that having this opportunity to talk to foreigners, would help us discuss later, what helps us communicate?

(AD 5, 23/set/2016)

O encontro foi programado e conduzido na seguinte sequência: 1) apresentações dos alunos e intercambistas; 2) Apresentação dos vídeos que os alunos tinham gravado como provas orais a respeito do assunto da unidade; 3)

Conversas com os intercambistas em grupos sobre o tópico da unidade; 4) *Coffee break* e conversas em grupos com os intercambistas sobre questões diversas, tais como choque cultural, comidas típicas brasileiras, dificuldades de adaptação encontradas em Guarapuava, etc. Os tópicos da segunda parte foram sugeridos por M. e por mim e apresentados em um slide como sugestão para as conversas em grupos que estavam acontecendo concomitantemente. Os alunos do 3º ano de letras participaram bastante da aula e se mostraram animados com aquela oportunidade.

Na sexta-feira seguinte à atividade, separamos um momento da aula para discutir a experiência vivida pelos alunos na semana anterior. Nosso objetivo foi refletir sobre questões que permeiam a comunicação, como o sentimento dos alunos ao conversarem em inglês com os visitantes não nativos, nos distanciarmos do modelo do falante nativo, pensar nas estratégias de negociação de significado que ocorrem nas comunicações, enfim, expandir as experiências da sala de aula de língua inglesa e aproximar mais uma vez os alunos da perspectiva do ILF. Seguem trechos da conversa com os alunos na semana seguinte.

Ana: Vocês acham que o sentimento nosso mudaria alguma coisa se nós tivéssemos visitantes nativos? Por exemplo, se tivesse uma americana, inglesa, canadense. Você falaria inglês da mesma forma que falou com os não nativos que nos visitaram?

Alunos de maneira geral: Sim, normal, tranquilo.

(AD 6, 30/set/2016)

Essa afirmação geral feita pelos alunos me impressionou, pois eu estava honestamente esperando a resposta oposta, que eles não se sentiriam igualmente confortáveis conversando com visitantes dos Estados Unidos, Inglaterra ou Canadá. Uma aluna, contudo, expressou uma opinião diferente da dos colegas. Para ela haveria sim um impacto em sua zona de conforto. Nas palavras da aluna,

S4: Como também não era a língua nativa deles, a gente também se sente confortável de falar com eles, né, ainda mais eu, que não confio muito no meu inglês, foi tranquilo, acho que até me sai super bem. Falando por mim, se fosse um americano eu ficaria mais preocupada. Se bem que, falar com gringo, no caso, é bem melhor que falar com professor, porque professor eu sempre tenho um medo.

M: Como assim?

S4: Verdade, sempre estão avaliando. Cada erro, tipo “meu deus ela errou de novo”,

Alunos de maneira geral concordaram

M: Olha Ana!

S4: E quando você conversa com uma pessoa de outra cultura, ele entendendo você, tá ótimo, mantendo um diálogo ali é o que importa.

(AD 6, 30/set/2016)

É possível perceber na fala da aluna S4 uma escala de preocupação com sua própria performance dependendo de com quem ela esteja interagindo. A aluna comenta que, como os visitantes em sala também não tinham o inglês como língua materna, ela se sentiu confortável em interagir com eles, contrapondo ao sentimento de preocupação que estaria presente caso os visitantes fossem americanos, por exemplo. No entanto, o maior receio está na comunicação com os professores, com o argumento de que estes estão sempre avaliando. Vejo a visão do ILE presente no entendimento da aluna sobre a constante avaliação dos professores, o que faz sentido dentro de uma longa experiência que ela provavelmente teve com uma abordagem que almeja a semelhança com o falante lido como nativo.

Sobre isso, Kohn (2018) comenta que, na sala de aula de ILE, aprendemos a caracterizar uma comunicação de sucesso através dos olhos de nossos professores, o que pode resultar em sentimentos de insucesso por parte do aluno. Em contrapartida, nos encontros autênticos de ILF fora de sala de aula, os falantes são os árbitros definitivos. Nesse sentido, vejo a criação de mais espaços para comunicações interculturais na sala de aula de inglês, para que os alunos não encontrem apenas uma fonte de avaliação, a do professor, mas se percebam analisando sua própria performance.

O comentário da aluna sobre a avaliação do professor foi impactante especialmente para M., que carrega consigo, por conta de seu doutorado, leituras a respeito de identidade, comunidades imaginadas, e *gatekeepers*⁷⁶, os quais são mencionados na fala de M. em nossa reunião após essa aula.

M: Fiquei me sentindo mal quando eles concordaram que sentem dificuldade em falarem com os professores. Me lembrei dos textos da Bonny Norton em que ela fala das comunidades imaginárias, e nós

⁷⁶Termo utilizado por Bonny Norton (2001) para caracterizar as pessoas que provocam, com suas atitudes, desconforto nos aprendizes de língua inglesa, prevenindo-os de entrar nas comunidades imaginadas de falantes de inglês.

fazemos parte de uma comunidade imaginária para esses alunos, os quais tentam entrar, e que supostamente aqueles que estão lá dentro, ou podem ajudar essas pessoas a se aproximarem da comunidade ou atuarem como *gatekeepers*. Quando eles falaram aquilo, me senti uma *gatekeeper*. É tudo o que eu não queria ser.

(17ª RDPA, 4/out/2016)

Fiz questão na sequência dessa conversa, de enfatizar para M. minhas percepções sobre sua prática, sobre seus esforços em sala para não ser uma *gatekeeper*, através da utilização de quebra-gelos, na maneira de falar com os alunos, na forma de conversar sobre questões de pronúncia, o que raramente acontece com outros professores. Falamos também dessa posição de professor como modelo de conhecimento, e especialmente de proficiência linguística nesse caso, e tudo o que isso acarreta social, cultural, histórica e institucionalmente, na medida em que somos cobradas, por exemplo, pelo controle das faltas e pela atribuição de notas aos alunos.

Nesse mesmo encontro, após a visita dos intercambistas, falamos sobre como de uma maneira geral, com a exceção de uma aluna, os alunos afirmaram que não haveria uma maior preocupação ou um maior cuidado com suas performances caso os visitantes fossem de países do círculo interno.

Ana: Eu fico pensando se essa outra geração está mais sossegada com esse ponto. Qual o motivo de eles falarem que tanto fazia, que para eles seria a mesma coisa. Eu pensei, nossa que pessoal desbloqueado. Penso se tem a ver esse contato com o de fora, eles têm muito mais acesso ao mundo, e experiências com o outro. A gente com nossas vivências já deveria ter *unblocked* tudo, mas não.

M: Não. Isso também me chamou a atenção, achei bastante interessante, positivamente interessante.

(17ª RDPA, 4/out/2016)

Refletimos sobre as diferenças nos sentimentos dos alunos, nos questionando se aqueles alunos não se sentiam como subalternos no sentido que Kumaravadivelu (2016) nos apresenta, ou seja, se não havia naqueles alunos traços de inferioridade em relação ao “nativo” e se eles não se sentiriam apreensivos de falar inglês com falantes do Norte Global. Pensamos também quais eram as nossas posturas quando tínhamos aquela idade, acreditando que as mudanças sociais e culturais na globalização moderna já trouxeram mudanças naqueles aprendizes de inglês, mudanças que talvez não tenham sido geradas diretamente em suas vivências em sala de aula.

Em outro dia de aula, após a atividade dos intercambistas, percebemos uma brecha para retomar a experiência que tivemos com os visitantes. Falamos de outras questões presentes em uma comunicação bem sucedida, como colaboração, paciência, solidariedade. Perguntamos se eles tinham percebido a presença desses tipos de conceitos em sala naquele dia da visita e uma aluna fez menção do período da aula no qual as interações foram em português.

S5: We tried to help them when they were speaking Portuguese.

Ana: Do we have to learn or everybody is born with these characteristics

S4: I think you have to learn.

(AD 8, 18/nov/2016)

Fiz questão de questionar o aprendizado das estratégias com o intuito de checar se os alunos percebiam a utilidade de se falar abertamente sobre esse assunto, no sentido de que não é algo que possamos considerar natural para todos os que fazem uso do inglês em comunicações com falantes de diferentes nacionalidades. M. e eu ficamos satisfeitas com a realização das atividades escolhidas e as problematizações posteriores, pois aproveitamos e criamos em sala oportunidades para discutirmos com os alunos, de forma explícita (KEMALOGU-ER; BAYYURT, 2018), temas que figuram dentro da perspectiva do ILF.

Por fim, concluo este capítulo reafirmando que considero as discussões sobre falantes lidos como nativos ou não nativos como parte da sala de aula de formação de professores de inglês e, conseqüentemente, parte do trabalho sob perspectiva de ILF intentado nesta pesquisa.

Neste capítulo, apresentei as teorias desenvolvidas a respeito do termo *native speakerism* e tratei da contextualização dos sentidos que M. e eu atribuímos a esse conceito em sala de aula durante a pesquisa. No capítulo seguinte, abordarei os sentidos atribuídos ao conceito de inteligibilidade.

5 INTELIGIBILIDADE

Neste capítulo, farei um apanhado das discussões teóricas em torno da questão da inteligibilidade e apresentarei a contextualização desse tema na prática colaborativa entre mim e M.. Entendo que os debates em torno desse conceito estão presentes no trabalho do professor que opta por integrar a perspectiva do ILF em sua sala de aula, e que a utilização do conceito de inteligibilidade em ILF possibilita um afastamento do construto falante nativo.

Como sabemos, a propagação colonial e pós-colonial do inglês pelo mundo gerou novos usuários e fez com que o direito de ditar padrões e prescrever normas não esteja apenas sob o poderio dos falantes lidos como nativos, promovendo o que Rajadurai (2007) chama de “não conformidade ao inglês do círculo interno” (p. 87). Essa disseminação da língua inglesa em um mundo globalizado, com fronteiras fluidas, torna irrealista a expectativa de que as normas de pronúncia, por exemplo, permaneçam ligadas ao modelo de “falante nativo”. No entanto, esse tem sido o parâmetro das pesquisas ao redor do tema inteligibilidade, as quais, em geral, estão baseadas em aspectos fonológicos e fazem uso do construto falante nativo como parâmetro de avaliação e detentor do poder para definir o que é inteligível (MUNRO e DERWING, 1995). A partir da compreensão das fronteiras fluidas e de que as normas de pronúncia não estejam ligadas ao modelo de usuários lidos como nativos, M. e eu nos questionamos sobre o posicionamento do professor de inglês dentro dessa perspectiva. Este capítulo trata dessas indagações.

A respeito do entendimento do termo inteligibilidade, Munro e Derwing (1995) definem-no como a extensão do entendimento do ouvinte em relação à mensagem de um falante. No entanto, essa definição simples deixa de lado questões complexas e importantes para uma comunicação bem-sucedida. Os mesmos autores sugerem uma hierarquia de importância entre os seguintes termos: inteligibilidade, compreensibilidade e sotaque, sendo inteligibilidade o mais relevante e o sotaque o item menos significativo.

Smith e Nelson (1985), por sua vez, afirmam que os estudos sobre esse conceito são caracterizados pela confusão entre os termos inteligibilidade, compreensibilidade e interpretabilidade. Para os autores, inteligibilidade é o reconhecimento das palavras e enunciados, compreensibilidade refere-se ao significado dessas palavras e enunciados ou a proposta de conteúdo das mensagens, e por fim, interpretabilidade está relacionada à percepção das

intenções do falante. Para eles, o processo de compreender se dá em diferentes níveis, dos quais a inteligibilidade é o mais baixo e a interpretatividade o mais alto. Essa categorização é aceita por Jenkins (2000), por exemplo, mas a autora entende a inteligibilidade como pré-requisito para uma comunicação bem-sucedida e não a percebe em um nível inferior aos demais termos.

Já Rajadurai (2007) defende que a inteligibilidade é uma noção dinâmica, um processo negociado ao invés de um produto estável, e que há a necessidade de que a inteligibilidade seja vista como responsabilidade também de quem escuta. A autora comenta que a inteligibilidade é fortemente influenciada pelos preconceitos e pelas ideias previamente concebidas do ouvinte a respeito dos falantes e sotaques, e que qualquer atitude preconceituosa por parte do ouvinte pode facilmente servir de barreira à comunicação. A mesma autora afirma que as pesquisas nessa área devem estar focadas em como os falantes mantêm e aprimoram a inteligibilidade em suas interações diárias que englobam diversas situações e interlocutores, ao invés de concentrarem-se em uma variedade idealizada de falante “nativo”.

É de se esperar que, em qualquer interação, as pessoas geralmente cooperem entre si porque é de interesse delas que a comunicação aconteça e, em muitas situações, a falta de acomodação na relação dialógica pode ameaçar a inteligibilidade (JENKINS, COGO, DEWEY, 2011). Essa falta de equilíbrio pode se aproximar da ideia da acomodação da parte mais fraca, em situações nas quais o grupo dominante faz com que o outro se adeque a sua cultura. Nesse sentido, segundo Kubota (2001), constrói-se o discurso dos “falantes nativos” de inglês baseado no pressuposto de que eles não precisariam estudar outra língua, já que o mundo fala inglês. A mesma autora ressalta que forçar a acomodação da parte mais fraca, o grupo dominado, é uma característica de uma comunidade que promove o monoculturalismo e o monolinguismo.

Para Rajadurai (2007), uma maneira de liberar os falantes de inglês “não nativos” do preconceito é expô-los à diversidade linguística, opinião compartilhada por outros autores também, como Matsuda e Friedrich (2011), que afirmam que, através dessa exposição, a consciência de que a comunicação é um esforço compartilhado também pode vir como resultado. Para elas,

além do desenvolvimento de uma competência estratégica, os alunos precisam ser lembrados que a comunicação é uma via de mão dupla. Isso quer dizer que comunicar-se claramente e tentar entender outros não é responsabilidade apenas dos falantes não nativos ou falantes de variedades menos padronizadas, seja qual for essa definição. Todos são responsáveis pelo sucesso de uma comunicação, seja internacional ou não.⁷⁷ (MATSUDA; FRIEDRICH, 2011, p. 340)

Reproduzir as normas construídas por falantes lidos como nativos não reflete o uso do ILF, no qual a inteligibilidade é um processo influenciado por fatores tais como familiaridade com a diversidade e questões atitudinais. Isso significa que uma atitude positiva e de apoio tem um efeito facilitador numa situação comunicativa, enquanto que uma atitude negativa pode servir de barreira na comunicação.

Sobre o vínculo com o modelo do falante “nativo”, Houghton (2018), na apresentação dos resultados de uma de suas pesquisas realizada com 24 participantes, “não nativos”, já pós-graduados e com experiência na área de ensino de línguas, comenta que os entrevistados de modo geral rejeitam o sistema de controle baseado no “falante nativo”, e conseqüentemente, a noção de língua pré-determinada e de cultura originada em variedades estabelecidas. No entanto, em relação à seleção de uma norma a ser utilizada pelos professores, os entrevistados incluem o modelo do falante “nativo” como uma opção. Segundo a autora, as razões por trás dessa alternativa podem estar relacionadas ao entendimento de que o conceito “falante nativo” jamais será totalmente erradicado, e ao reconhecimento de que o conceito e o modelo ainda servem como ponto de referência. Para Houghton (2018), uma decisão há de ser feita na prática no sentido de saber o que ensinar aos aprendizes, o que para ela pode envolver certa dependência do conceito de “falante nativo” na ausência de “outra alternativa viável” (p.226). No entanto, a autora reforça que os professores devem explicitar as razões por trás da escolha feita, bem como as questões de poder exercidas nessa prática, tomando uma posição transparente diante de seus alunos.

⁷⁷ In addition to the development of strategic competence, students also need to be reminded that communication is a two-way road. That is, making one's own message clear and trying to understand others is not the sole responsibility of nonnative speakers or speakers of 'less standard' English varieties (however that is defined). Everyone is responsible for overall successful communication, whether it is international or not.

Sobre essa questão, Rajadurai (2007) comenta que nem todos os falantes “nativos” falam RP ou GA, pois, como todos os falantes, os “nativos” também são influenciados por fatores geográficos, profissionais, status social, entre outros. Sobre isso, a autora critica o mito de que a variedade considerada nativa deva constituir a norma, pois o sotaque de um falante está interligado a sua identidade social e individual, e o desejo de proteger a identidade local impossibilita adotar RP, GA ou outro modelo do círculo interno como norma. Para Rajadurai (2007), ainda, em algumas comunidades adotar padrões do círculo interno é malvisto e interpretado como falta de orgulho nacional, no sentido de que as pessoas não devem receber a imposição de se moldar às normas de um grupo ao qual não pertencem.

Outra concepção explorada por Rajadurai (2007) é o entendimento de que o “não nativo” seria o grande responsável por eventuais problemas de comunicação. Para a autora (2007), a inteligibilidade tem sido baseada no julgamento do ouvinte, pelo pressuposto de que este seria “nativo” e, portanto, seria o fiel da balança para decidir o que é inteligível ou não; para Rajadurai (2007), ao contrário, a inteligibilidade deveria ser considerada como uma via de mão dupla, pois o ouvinte também atribui sentidos ao que escuta e, portanto, também é responsável por entender o que ouve. Nesse sentido, a autora critica o mito de que o “falante nativo” é sempre o melhor avaliador do que é inteligível e comenta que a vasta maioria das pesquisas têm utilizado “falantes nativos” de inglês, geralmente monolíngues, para avaliar o discurso do falante de inglês como segunda língua, não levando em consideração que a maioria das interações em inglês acontece sem a presença de falantes do círculo interno descrito por Kachru (1985).

Essa última reflexão de Joanne Rajadurai se aproxima do argumento trabalhado por Rajagopalan (2010) sobre a não neutralidade do termo inteligibilidade. Para o autor, o que motivou grande parte das pesquisas sobre inteligibilidade foi a preocupação a respeito das metodologias de ensino de inglês nos Estados Unidos e ao redor do mundo, questão que interessa aos que trabalham com a pedagogia de ensino de línguas, especialmente os professores de inglês como língua estrangeira. Rajagopalan (2010) elucida que, como o inglês tem se mostrado um produto muito rentável dentro do mercado linguístico mundial, é compreensível o desconforto causado pela possibilidade de perda

desses direitos, como o de ditar normas, através de perspectivas como a do ILF, que descolam do local de nascimento a proficiência e a competência de um falante. Dentro do ensino comunicativo, continua ele, não apenas o “nativo” estava no centro, mas também as circunstâncias nativas, ou seja, a criação de contextos que imitam situações de “falantes nativos” e com os cenários dos materiais didáticos sempre apresentando países “nativos”, pertencentes ao círculo interno de Kachru. Essa tem sido ainda a realidade, mesmo quando os aprendizes de inglês não estejam interessados em se comunicar apenas ou primordialmente com os falantes lidos como nativos.

O mesmo autor comenta que, apesar das tentativas de se definir a inteligibilidade a partir de um “ponto neutro” (p. 467), a pergunta que permanece é: inteligível para quem? O que não é inteligível para um, não pode ser totalmente compreensível para outro? “Inteligível”, continua o autor, “é um adjetivo avaliativo, assim como bonito, feio, fácil, difícil, primitivo, civilizado, etc” (p. 468). Segundo ele, nenhuma variedade é inteligível por si só, tudo depende de quem está fazendo essa afirmação e sobre qual língua.

Outro autor que dialoga com essa crítica é Bamgbose (1998), que desaprova pesquisas internacionais que veem a inteligibilidade como um processo de mão única. A crítica desses pesquisadores nos faz perceber que a supervalorização do “falante nativo”, seja ele qual for, e a consequente busca pela aproximação de seus modos de usar a língua continua presente dentro do conceito de inteligibilidade.

Rajagopalan (2010) também nos convida a considerar a hipótese de que talvez não seja a existência de uma língua em comum que garanta a inteligibilidade mútua, mas o desejo e a necessidade de entendimento que cria a possibilidade de haver algo tal como uma língua em comum.

Nessa mesma linha de pensamento, Canagarajah (2014) e Kubota (2001) apresentam pontos estratégicos para uma comunicação bem-sucedida. Canagarajah (2014, p. 778) defende que devemos desenvolver conhecimento procedural em nossos alunos através de 3 componentes. O primeiro é a “consciência linguística”, que significa conhecer o funcionamento das gramáticas nas línguas em geral, um conhecimento intuitivo desenvolvido em nossas experiências linguísticas cotidianas. O segundo componente é a “sensibilidade retórica”, que se refere à consciência da existência de gêneros, convenções e

contextos que motivam a escolha do tipo de inglês a ser utilizado. O terceiro elemento são as “estratégias de negociação” que estão ligadas às práticas adotadas com o intuito de se alcançar uma comunicação bem-sucedida e inteligibilidade entre os interlocutores, tais como colaboração, paciência e solidariedade.

Kubota (2001) trabalha em seu texto a necessidade do compartilhamento da responsabilidade na comunicação, que para ela está ligada ao conceito de acomodação mútua. Isso significa que, em uma comunicação entre falantes de inglês do círculo interno e falantes de outros ingleses, por exemplo, ambas as partes devem explorar maneiras de se estabelecer uma comunicação efetiva. Para a autora, os falantes do círculo interno devem desenvolver empatia, tolerância e atitudes positivas em direção aos falantes de outros ingleses.

Cogo (2016), por sua vez, trata em seu texto das percepções de profissionais da área de negócios, que evidenciam a importância de uma comunicação efetiva ao invés de uma preocupação com a acurácia e com questões relacionadas a propriedade do inglês.

Finalmente, é preciso destacar ainda que a questão da inteligibilidade vem carregada de uma priorização da “fala”, desconsiderando questões relacionadas a outras dimensões da língua, como a linguagem escrita, por exemplo. As perspectivas teóricas aqui apresentadas puderam ser evidenciadas no decorrer do meu trabalho de campo, ao qual passo agora.

O posicionamento do professor de inglês dentro da perspectiva do ILF em relação à inteligibilidade foi um questionamento meu e de M. durante o período de planejamento das aulas. O trecho a seguir, transcrito de nosso primeiro encontro, no qual conversamos sobre algumas confusões do nosso entendimento a respeito da inteligibilidade, evidencia que mesmo conscientes de que inteligibilidade é algo que pode ser considerado subjetivo, ainda estávamos presas à necessidade de delimitar *a priori* o que seria inteligível ou não.

Ana: O que me bagunça assim, é esse limite, sabe, essa busca, até aqui é inteligível, a partir daqui não é inteligível, sabe, como se existisse um limite, o que eu sei que não existe, é o que é inteligível para mim, ou o que não é inteligível para mim.

M.: Eu também não sei qual é o limite, Ana, mas algumas coisas me passam pela cabeça, primeiro lugar, gênero pouco frequente, como

exemplo, o aluno falando para uma banca com o intuito de eliminar uma disciplina. Outra coisa é a participação quando em um diálogo, se o interlocutor não está entendendo ele faria uma pergunta, algum tipo de expressão para demonstrar que não está entendendo ou pedir esclarecimento. E tem também a questão do não-verbal, né, que não é sempre que a gente tem, mas, se estamos falando de uma figura, a imagem está ali para ajudar na compreensão. Quando penso em inteligibilidade essas questões fazem parte pra mim. É mais fácil eu entender quando existe uma situação face a face. (...) Mas qual o momento em que deixa de ser inteligível, eu não sei. E eu concordo com você que isso varia de pessoa para pessoa.

Ana: Porque eu vejo que está conectado com as experiências que eu tive, com as experiências linguísticas que eu trago comigo.

M.: Eu acho até que essas exposições às diferentes variedades do inglês aumentaram bastante nossa capacidade de inteligibilidade.

(1ª RDPA, 23/abr/2016)

Apesar da conversa acima ter acontecido no primeiro encontro, antes de termos discutido várias outras questões sobre nossas práticas, a leitura de textos relacionados ao ILF pode ser percebida no discurso de M. quando ela diz que a exposição às diferentes variedades está relacionada a inteligibilidade, por exemplo. Quando falamos dessa exposição às variedades do inglês estamos nos referindo às nossas experiências em que tivemos contato com falantes de inglês de variedades menos prestigiadas, e sobre como esses contatos nos forçaram a entender na prática as nuances de uma comunicação bem-sucedida. Esse entendimento dialoga com o que Rajadurai (2007, p. 95) aponta, uma vez que, para ela, há forte evidência de que “familiaridade com um falante específico e com variedades do inglês tem um efeito facilitador na inteligibilidade, assim como gera uma atitude positiva e solidária”⁷⁸.

M. e eu nos questionávamos sobre o espaço, dentro da sala de aula, para a pronúncia dita fora dos padrões do círculo interno, distante do RP ou GA, pois sentíamos falta de publicações que levassem em consideração o contexto instrucional. Seguem dois trechos de nossas conversas em que falamos sobre como lidar com a aceitação da diferença em um contexto instrucional, de sala de aula de língua inglesa, e ainda de formação de professores.

Ana: É essa tentativa de entender como é que faz.

M: Como que transpõe isso para a sala de aula, porque as pessoas não fazem isso. Está todo mundo discutindo o que que é ILI, o que que é ILF, o que não é, e em que contextos existem, mas, e a sala de aula?

⁷⁸No original: *There is substantial evidence that familiarity with a particular speaker and with varieties of English has a facilitating effect on intelligibility, as does a positive, supportive attitude.*

Ana: Alguns pontos me parecem mais fáceis.

M: Quais?

Ana: Despertar a consciência (*Raising awareness*). Eu consigo pensar em caminhos, parece que vem vídeos, áudios, discussão e coisas assim. Isso eu enxergo, possíveis caminhos. Agora, sobre a inteligibilidade eu fico meio em dúvida sabe, e agora? sem saber.

M: Eu percebi que esse ensino de ILF é uma mudança na mente, sabe. Quebra de preconceitos, quebra de estereótipos, abertura, o que importa é a minha participação na comunicação, e o que eu puder fazer para que o próximo se sinta confortável e que haja sucesso na comunicação.

Ana: Quando falamos em variedades não é ILF, mas penso que pensar nas variedades é um caminho para se chegar ao ILF.

(1ª RDPA, 23/abr/2016)

M: Agora, na questão da inteligibilidade, além disso, também entra pra mim o julgamento que eu faço como professora formadora, que eu tenho daquilo que o futuro professor está falando, ah, céus

Ana: E esse que é contexto, né

M: De formação. Não estamos falando de um cursinho de inglês

Ana: Se a gente estivesse falando do curso de idiomas, como objetivos de viagens a países do círculo interno, aí muda né.

M: Muda, mas eu às vezes fico me perguntando porque é que muda, sabe, Ana. Hipoteticamente. se eu defendo que o usuário pode usar uma pronúncia diferente da norma padrão, desde que ele consiga atingir seus objetivos comunicativos, então por que é que o professor não pode? Por que o professor tem que continuar reproduzindo a norma padrão? Qual a diferença do professor para o aluno? Eu ainda acho que o professor tem que reproduzir a norma padrão, mas eu me pergunto: Por que eu acho isso? Por que o professor tem que?

Ana: Eu me questiono também, que norma, sabe?

(1ª RDPA, 23/abr/2016)

Talvez essa dificuldade de transpor para a sala de aula principalmente a questão da inteligibilidade esteja conectada ao fato de que, nesse período, eu tinha em mente que esse conceito veio para substituir a necessidade de aproximação do modelo de falante lido como nativo. Assim, eu estaria retirando o alvo único, mas o espaço dedicado para esse alvo ainda permanecia, causando as dúvidas e questionamentos de como preenchê-lo. Percebi, através de textos como os de Rajagopalan (2010), Sifakis (2014), Seidlhofer e Widdowson (2018), que o lugar dedicado para a variante de prestígio deve ser substituído pelo objetivo da comunicação, e a proximidade com uma variante específica tomaria uma importância muito menor. Adiciono à mudança de

entendimento, a questão do ILF e do ILE não em trincheiras separadas, como discutido no capítulo três, sobre língua franca.

Ainda dentro das primeiras discussões, M. e eu conversamos novamente sobre o posicionamento do professor de inglês dentro da perspectiva do ILF em relação às correções de pronúncia e na utilização de uma forma legitimada do inglês.

Ana: Me parece que as correções continuam, mas não serão o foco. Eu vejo que às vezes estou tão preocupada em ser o modelo linguístico que não sou o modelo de sensibilidade cultural para promover o entendimento, não sou o modelo daquele falante usuário que lança mão das estratégias e repertório suficiente para me fazer entender, para eu mostrar para os alunos as flexibilidades das relações, que o professor de língua franca tem que mostrar que é muito mais importante que o linguístico. Parece que o papel é esse: incluir esses itens que até então, pelo menos a nível consciente, não estão inclusos.

M.: Chegar nisso, nessa coisa do professor, que a gente já tinha conversado. Outra coisa me aflige, se a gente está assumindo esta perspectiva, a gente assume a perspectiva também de que o professor não tem que falar “tudo certo”, se o professor falar develop /di ve ‘lop/ é aceito também?

Ana: Não sei, não resolvi isso, ainda. Tem essa questão da expectativa do professor ser o modelo.

Ana: Sinto que está tudo voltado para os momentos de comunicação e sobre sala de aula ninguém fala.

M.: É, são contextos não instrucionais,

Ana: É, só se fala do dia a dia.

(5ª RDPA, 10/jun/2016)

É possível ver que ainda estávamos colocando o ILF e o ILE em guerra, ora em um extremo ora em outro. Lendo o texto de Matsuda e Friedrich (2011) encontramos opiniões relacionadas aos contextos instrucionais que tocam na compreensão da posição do professor na sala de aula de ILF. No referido texto, as autoras defendem a utilização de uma variedade convencionalizada, entre três opções - variedade internacional do inglês, variedade do próprio falante e a variedade de alto prestígio convencionalizada, GA ou RP, por exemplo.

M. e eu entendemos que as opções sugeridas por Matsuda e Friedrich (2011) não dialogam com a ideia de “desinvenção da língua”, proposta por Makoni e Pennycook (2005), no sentido de que quando faço uso do termo “variedade” estou pressupondo, em primeiro lugar, que existe um objeto dado, exterior aos usuários e aos contextos específicos de uso, que se chama língua e que tem existência independente de seus usuários; pressuponho com isso também que haveria uma forma central, original, talvez mais correta, ou seja,

uma norma, da qual surgiriam outras formas parecidas, que seriam chamadas de variedades daquela forma originária. Isso significa dizer que, ao pensar em ‘variedades específicas’ estaríamos reforçando a concepção de língua como um objeto exterior aos seus usuários e independente das situações em que ela é construída. Pensar em ‘variedade’ implicaria, portanto, em não ‘desinventar’ o conceito de língua, em não seguir o que sugerem os autores e, desse modo, perpetuar uma noção reificada de língua.

O entendimento de desinvenção da língua dialoga com a crítica de Harris (2009 apud MAKONI, 2012) à *telementation*, caracterizada pela codificação e decodificação de textos cuja existência é considerada autônoma, textos supostamente independentes, que não exigiriam contextos. A compreensão, no entanto, é muito mais complexa do que se sugere na *telementation*; os significados são criados e recriados em cada interação, e os contextos são ecossistemas que englobam todos os elementos da interação. A inteligibilidade, portanto, está atrelada, ou talvez dependente, desse ecossistema que compõe uma interação.

Mesmo assim, M. e eu tomamos como iniciativa em sala de aula a escolha de formas linguísticas que consideramos legitimadas. Ao pensarmos sobre nosso ambiente educacional altamente institucionalizado, relacionando-o com nossas vivências anteriores de sala de aula, que sempre construíram a escola como um espaço de exposição, manutenção e aprendizado da ‘norma’, consideramos que seria por demais ousado desprezarmos totalmente a presença autoritária da norma diante de nós duas e também de nossos alunos, ponto que reflete o entendimento que aproxima ILE do ILF discutido por Sifakis (2014). Tivemos em mente também que utilizaríamos o inglês da Ana Raquel e da M., no sentido de que o repertório que trazemos conosco engloba normas legitimadas e vivências transformadoras de nossas identidades. Resolvemos então que manteríamos os referenciais legitimados da língua inglesa como nossos referenciais primeiros, que em nosso contexto podemos afirmar que são semelhanças com o inglês advindo dos Estados Unidos e da Inglaterra, mas a fim de problematizar sua colonialidade, adicionaríamos à nossa prática momentos de estímulo da consciência linguística e de exposição dos alunos a outras formas menos legitimadas. O trecho abaixo exemplifica isso:

Ana: Então, seria para a sala de aula a inclusão dessas coisas, permanecendo com certos modelos?

M.: “Certos modelos”. Com aquilo que é mais frequente.

Ana: Aquilo que é publicado e vendido como o mais frequente, propositalmente, nós sabemos.

M.: Exato.

Ana: Permanecemos com isso e incluímos *awareness*, o cuidado, a sensibilidade cultural, as estratégias, o repertório e a flexibilidade das relações?

(5ª RDPA, 10/jun/2016)

A tentativa exposta acima de se chegar a conclusões sobre o modelo de instrução da sala de aula dialoga com o que Matsuda e Friedrich (2011) descrevem como sendo a escolha de uma variedade já estabelecida, em contraposição a outras duas possibilidades: a escolha da variedade do próprio falante e a escolha de uma variedade internacional do inglês. No entanto, seguindo esse formato, estará se reforçando a suposta exterioridade da língua, como mencionei acima, bem como enfatizando o poder das variantes do círculo interno e a suposta hierarquia existente entre as variedades. Uma tentativa para buscar solução sobre o modelo de instrução, segundo as autoras, é apresentar a variedade escolhida ao lado de outras. Nesse sentido, elas apontam também que o professor deve explicar que, quando aprendemos inglês, nos tornamos parte de um ecossistema de língua em que várias forças operam. Dentro dessa linha de pensamento, em alguns outros momentos, M. e eu falamos sobre nossos entendimentos dessas questões, como no excerto a seguir:

M.: Eu acho que seria o contrário, deixa eu explicar. Focamos na consciência da língua e o cuidado e incluímos essas outras coisas. Porque quando a gente diz que permanece e inclui, parece que a coisa da consciência é só um adendo.

Ana: Sim, sendo que ele é muito maior, a performance dentro da perspectiva do ILF é muito maior que a competência.

M.: Exato. *Awareness* e cuidado são o carro chefe, as estratégias de comunicação são o carro chefe, você se organizar para que a sua fala seja compreendida razoavelmente, ou minimamente pelos seus colegas é o carro chefe, e essas questões do que está escrito nos dicionários e nas gramáticas como mais frequente, do que está descrito no corpus como mais frequente, esse que seria o adendo então.

(5ª RDPA, 10/jun/2016)

A respeito da questão do sotaque, ao longo de minha vida de estudante da língua inglesa e professora, esse assunto tem tido um papel de destaque nas conversas a respeito da aprendizagem de inglês. M. e eu entendemos que seria

proveitoso trazer para a sala de aula do 3º ano a reflexão a respeito dos sotaques, tendo como base a crítica de Rajadurai (2007) sobre a crença de que apenas “falantes não nativos” têm sotaque. Por conta dessa questão e da desmistificação do poder do falante nativo, M. e eu planejamos criar em sala um paralelo com a língua portuguesa através de algumas perguntas feitas aos alunos. Segue trecho da minha fala em sala com os alunos sobre isso:

Ana: Se um estrangeiro vem para o Brasil e resolve estudar português você dirá que todos os habitantes de nosso país falam igual? Não. Mas pensando na região em que vivemos, sul, todos do Paraná, Rio Grande e Santa Catarina falam da mesma forma?

Alunos: Não. [De uma forma geral, alguns apenas negavam com a cabeça]

Ana: E do nosso Estado, todos iguais? Guarapuava, Curitiba, Maringá, Londrina? Não. Só Guarapuava, então, todos nós falamos da mesma maneira? Não. Então, em nosso microcosmo da sala de aula, falamos todos iguais?

Alunos: Não.

Ana: O mesmo acontece nos Estados Unidos, por exemplo, como podemos generalizar tantas diferenças sob o termo *American accent*? Não se deve esquecer também que o sotaque faz parte da identidade individual e social de uma pessoa.

(5ª RDPA, 10/jun/2016)

Essa generalização de um termo se assemelha à utilização de um rótulo que encobre e oculta grandes variações fonéticas e fonológicas e torna invisível as diversas identidades dos falantes (Afendras et al., 1995 apud Bruthiaux, 2003). Assim, M. e eu optamos por trazer essa reflexão ao percebermos que os alunos do 3º ano se referiam ao inglês americano ou britânico como unidades homogêneas. Comentários sobre a heterogeneidade das línguas aconteceram mais vezes durante o semestre e, mesmo assim, não tenho como afirmar se a concepção dos alunos foi alterada. Acredito que a compreensão da heterogeneidade das formas de comunicação dentro de uma mesma região foi mais um assunto abordado nas brechas (DUBOC, 2012) da sala de aula, e para que eu pudesse afirmar que a concepção dos alunos sofreu alguma mudança, esse subtópico deveria ter sido tratado com mais centralidade, talvez com perguntas específicas sobre esse assunto em sala de aula e no questionário aplicado após a pesquisa.

Com o objetivo de problematizar a questão do sotaque, procuramos por áudios ou vídeos que trouxessem variedades não prestigiadas de inglês para

utilizarmos durante a Unidade 3 - *Early to bed, early to rise*. Encontramos na plataforma *Youtube* um vídeo no qual uma médica indiana, entre vários outros profissionais, fala sobre os benefícios da yoga no combate à insônia. Chamou nossa atenção o fato de que a fala dessa médica indiana em inglês é acompanhada por legendas também em inglês, diferentemente do que acontece com os outros médicos indianos entrevistados no vídeo, os quais falam também em inglês e não são acompanhados por legendas⁷⁹. Para a atividade realizada em sala utilizamos apenas o trecho da fala da médica.

Conduzimos a atividade da seguinte forma: primeiramente, os alunos apenas ouviram o conteúdo e pedimos que tomassem nota dos elementos-chave do áudio para responderem à pergunta *What was the listening about? Where do you think she is from? Why?* Após esse primeiro momento, passamos o mesmo conteúdo também em vídeo e cobrimos as legendas. Fizemos aos alunos as seguintes perguntas: *Do you think your understanding has changed after watching the video? If so, how and why?* Eles comentaram que a compreensão foi melhor com o vídeo do que apenas o áudio, naturalmente por conta da presença da imagem, da possibilidade de visualizar a boca do falante e perceber seus gestos. Finalmente, passamos o vídeo pela terceira vez, com as legendas visíveis e perguntamos aos alunos suas opiniões sobre o porquê de legendas serem adicionadas ao vídeo.

Ana: So, let's talk about the subtitles, why subtitles? Ideas...

S1: I think it's about the accent.

S2: Because we are not used to listen to people from India or other countries, so it's hard for us.

Ana: Not only because of the subtitles, but it got easier in the third time you watched the video? Do you think we get used to the way she speaks? The third time we recognize those sounds faster, easier.

S2: We were able to accommodate our ears.

(...)

Ana: Do you think if we were used to her accent, the subtitles wouldn't be there? If it were an American doctor, the subtitles wouldn't be there? Maybe.

(AD3, 2/set/2016)

⁷⁹https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=DEAZc_9B9v4&ab_channel=TheWorldofYoga
(Último acesso em fev/2019)

Uma aluna, que parece se sentir mais confortável ao usar inglês, fez a observação de que havia “erros” na fala da médica indiana e tais erros eram corrigidos na legenda. Esse comentário da aluna abriu mais uma possibilidade de reflexão, uma brecha para discussão.

S3: I saw she made some mistakes that were corrected in the subtitles.

Ana: I saw some word changes and I don't know why, simple things like “s” in verbs.

S3: Yoga practices helps.

Ana: And what do you think about that S3, should it be corrected?

S3: Yeah.

Ana: What do you think about this mistake?

S3: I think it's a simple thing.

Ana: ok. Does it hinder, prevent understanding? Yoga practices helps.

S3: No, I think we can understand very well what she's saying.

Ana: I'd like you to think about when we are speaking Portuguese, I don't know you, but I make mistakes all the time in Portuguese. Do you think its ok for us to make mistakes in Portuguese? Let's imagine S3 has one of her students here and he says Yoga practices helps. She will say: I'm sorry? But the student needs to know. Ok. So, when he talks to a native the native will see that...Why? I'm a native Brazilian and my Portuguese is broken. So you think that a native from whatever country you have in your mind will have a perfect English? Will judge me if I say the third person singular wrong? We don't do that in Portuguese.

S1: Justin Bieber's song, “my mama don't like you”. And it's not right, but nobody cares.

Ana: The owner of the song is ok to sing that for the world and he doesn't feel embarrassed because of the lyrics. And we are here, judging. If you think about English as a lingua franca, we need to question all these things, be flexible, open our minds, judge less.

(AD3, 2/set/2016)

A observação da aluna S1 a respeito da música *Love Yourself* do cantor Justin Bieber foi um bom acréscimo à discussão pois foi um exemplo prático do uso da língua fora de sala de aula, o qual não está preso às descrições encontradas em gramáticas, mas se constrói nos momentos de comunicação conforme o falante decide utilizar. Continuamos com a discussão com o intuito de ouvir dos alunos suas opiniões sobre o porquê do acréscimo da legenda na fala da médica.

M: In this video there are first two presenters, they are both Indians, we assume, and they are also speaking English, but then, when they are presenting there are no subtitles. Why, so?

Ana: Do they speak differently?

S1: Slower than the doctor.

M: Why subtitles for the doctor?

S1: The couple's accent is not that strong.

Ana: The couple's accent is nearer what?

S2: American.

(AD3, 2/set/2016)

Durante a análise desse trecho, percebi que ao fazer a pergunta *The couple's accent is nearer what?* induzi os alunos à resposta. Essa minha atitude vem apontar a força do construto do falante nativo em minha prática, originando situações que poderiam ser evitadas ou tratadas de forma diferente.

Como M. e eu estávamos em acordo a respeito do vínculo existente entre inteligibilidade e exposição a diferentes sotaques, e nossos alunos comentaram em sala que determinados sotaques lhes eram difíceis de compreender por não estarem acostumados a ouvi-los, optamos por não apenas incluir em nossas aulas áudios e vídeos que trouxessem a possibilidade de contato com falantes de fora do círculo interno, mas também apresentar aos alunos nossas fontes de recursos, pensando em suas identidades de atuais e futuros professores de inglês.

Ana: Do you know this website? No? It's a very nice way of getting listening and videos. Its Ello with triple l, lots of different countries, not only the ones we are used to. It is a simple website in terms of layout, very basic, but the context that it brings is very interesting, very rich.

M: Different topics.

Ana: Different nationalities, thinking of you as English teachers, is a good source. Escaping from the usual.

(AD2, 26ago/2016)

Dessa forma, com explicações como essa sobre o site Ello e outras sobre Ted Talks e Youtube, entendemos que estiveram visíveis nossas motivações e fontes de recursos outros para a sala de aula que fogem do modelo do falante nativo. Falamos também em sala sobre as substituições de atividades propostas no material didático por outras que se encaixassem dentro da perspectiva do ILF, evidenciando nossa abordagem de inserção explícita do ILF, como definiram Kemaloglu-Er e Bayyurt (2018) mencionados no capítulo três.

Na unidade que trata de distúrbios do sono, nos deparamos com uma atividade de *listening* no livro didático que nos pareceu mais produtiva se substituída por outro material. A atividade utilizava um áudio que trata de três irmãs que vivem em lugares diferentes dos Estados Unidos, mas que tinham um programa de rádio em conjunto. Nesse programa, as irmãs tratavam da relação

entre maternidade, trabalho e sono. Dos 9 alunos, apenas 1 aluna é mãe, e isto me fez conversar com M. sobre o conteúdo desse áudio e o eventual (des)interesse por parte da turma.

M.: São irmãs americanas que moram em diferentes lugares dos EUA e têm um site juntas, e fazem um show, enfim. Talvez também daria para fazer perguntas nesse sentido.

Ana: São irmãs mesmo? E o que que o livro fala das *satellite sisters*?

M.: Ela tá falando com um médico sobre as questões do sono e dos pais também como tem que prestar atenção no trabalho, mas como está cansada de cuidar do filho, às vezes não dormiu direito porque teve que ficar cuidando da criança, a relação da maternidade, trabalho e sono, é isso. Você sabe muito bem o que é isso, né?

Ana: Mas você acha que isso é significativo? Para os alunos?

M.: Não necessariamente.

Ana: Por que para eles não seria significativo?

M.: Na turma tem uma só que é mãe. O resto ninguém tem filho.

Ana: Então, não vai acrescentar muita coisa.

M.: A gente pode trocar esse aqui. Podemos substituir as *Satellite sisters* por outro vídeo.

Ana: Para mim, a substituição é em primeiro lugar por que eu não acho significativopara os alunos e, em segundo lugar, para aproveitar a chance de colocar alguém fora do *mainstream* falando.

(8ª RDPA, 14/jul/2016)

Optamos assim, por substituir essa atividade por outra iniciativa, e, como o exercício era de *listening*, buscamos uma outra opção de áudio. Um material encontrado com o objetivo de aumentar a exposição dos alunos à variedade da língua inglesa foi um vídeo do site www.elllo.org, que trazia dois adolescentes de Botswana discutindo seus hábitos de dormir. No entanto, durante o planejamento, percebemos que o volume da voz do garoto era muito baixo. Diante dessa situação, M. e eu tivemos a seguinte conversa:

M.: Eu não sei, Ana, a gente pode tentar fazer de outra coisa então ou usar a caixa de som ou trocar de vídeo.

Ana: Não sei. Eu achei tão bonitinhos, tão inesperado que falam de Botswana.

M.: Isso.

Ana: Eu penso que vale muito a pena.

M.: E a gente pode fazer perguntas mais gerais assim.

Ana: Usar as que estão no site, *why does Totlo have sleeping disorders?*

M.: Aí a gente passa o vídeo e vai para as outras perguntas. A gente poderia perguntar coisas do gênero: *Where are they from? Did you expect to listen to someone from this country? Can you understand them well? Why or why not?*

(RDPA 10, 16/ago/2016)

M. e eu consideramos que trazer falantes de inglês de Botswana fazia parte de nossos entendimentos descritos anteriormente a respeito da exposição às diferentes variedades, e mesmo que o volume da voz do garoto estivesse baixo, optamos por manter a atividade pelo valor encontrado nessa ação. De fato, o volume da voz do rapaz ficou baixo, mas foi possível realizar a atividade como planejamos. Os alunos se mostraram interessados em estarem ouvindo alguém de Botswana e se posicionaram sobre a “qualidade” do inglês que ouviram, fazendo diferenciação entre a proficiência dos irmãos, comentando que a irmã tem maior facilidade com a língua inglesa.

Planejamos de forma que pudéssemos realizar, primeiramente, a tarefa relacionada ao assunto da unidade e inserir na sequência perguntas que propiciassem reflexões em torno do conceito de inteligibilidade. Segue trecho de conversa entre M. e eu enquanto pensávamos nessas inclusões.

Ana: Você acha que sempre poderíamos problematizar perguntando se eles acham que é nativo ou não?

M.: Eu acho que dá sim.

Ana: Em alguns fica claro que não é.

M.: Acho que pode,

Ana: A gente pergunta de onde eles acham que eles são, se eles tiveram alguma dificuldade de compreensão.

M.: Sim, acho que primeiro a gente pode falar do assunto da unidade e depois acrescentar essas outras perguntas, eu acho que sim.

(RDPA 10, 16/ago/2016)

Uma questão a ser levantada no excerto acima é que a constante pergunta sobre o falante do áudio ser “nativo ou não” pode reforçar as diferenças entre quem é lido como nativo e quem não é, tornando o construto mais central ainda, ao invés de problematizá-lo. Essa reflexão, no entanto, não nos ocorreu nem durante o planejamento nem durante as aulas, o que parece evidenciar a força do construto em nossas práticas docentes. Apenas agora, olhando para as transcrições em retrospecto, consigo ver essa possibilidade; mas vejo também que, ao questionarmos a atribuição de posições e valores a nossas noções de sotaque, de inteligibilidade, de proximidade com determinados modos de usar o inglês, estávamos diretamente oportunizando a nós mesmas e a nossos alunos a possibilidade de problematizarmos o construto falante nativo e sua autoridade sobre os usos da língua.

Como outro exemplo de nossas ações em sala, encontramos em Calvo, El Kadri e Gimenez (2014) propostas para a sala de aula de ILF e, entre elas, uma atividade que, coincidentemente, podia ser relacionada ao tópico gramatical da unidade 7, *Reported Speech*. Essa atividade foi baseada em um excerto de um episódio da série *Gilmore Girls*⁸⁰, na qual uma personagem de origem francesa apresenta dificuldades de comunicação numa cidade interiorana dos EUA e precisa que uma amiga reporte tudo o que ele diz. A atividade consistiu em que os alunos observassem no vídeo⁸¹ padrões de fala que se encaixassem no tópico gramatical da unidade, bem como respondessem a algumas perguntas de reflexão sobre ILF. Assistimos ao vídeo duas vezes e pedimos aos alunos que focassem em ouvir exemplos de *Reported Speech*, e em seguida os alunos compartilharam esses exemplos oralmente com toda a sala. Após a segunda exibição do trecho do episódio, retornamos às perguntas para discutir com os alunos suas opiniões e acrescentamos também as seguintes questões em um novo slide: *Do you think it is hard to understand different accents? Why?*

Apresentamos o vídeo pela terceira vez, com legendas inclusas para reafirmar os padrões ouvidos anteriormente, e apresentamos as seguintes questões em um slide para os alunos: *Did you notice any difference in the way the man speaks and the woman speaks? The man* se refere ao personagem Michel, concierge de origem francesa, e *the woman* se refere à personagem Mia, amiga americana da família Gilmore. Os alunos comentaram sobre velocidade e entonação das personagens, comentando que Michel fala mais devagar que Mia, e “tem sotaque porque ele é francês”:

M: Here are some other questions for us to think about. Did you notice any difference in the way Michel speaks and the way Mia speaks?
S1: The speed.
S2: Mia speaks faster.
S5: He speaks slower than her.
S6: Because of his job.
S3: Because he is French.
S1: He has an accent.
M: Could you understand all of them?
S5: Mia speaks more difficult, for me.
 (...)

⁸⁰ Série americana que trata de dramas multigeracionais sobre família e amizades em torno das duas personagens principais, Lorelai Gilmore e sua filha, Rory.

⁸¹O trecho do episódio utilizado está disponível em <https://youtu.be/4MJ2JKJGUHY> (último acesso em jan/2017).

S4: For us, it's kind of easy to deal with different accents, because we are foreigners. We know that there are different kinds of ways of saying something. The character Mia, probably deals with people that speaks like her, so it's more difficult for her. Because we could understand something from him, and I know that it's just for fun, but she said she couldn't understand any word from him.

(AD 10, 25/nov/2016)

A última fala do trecho acima mostra a opinião da aluna de que nós, brasileiros, temos facilidade em lidar com diferentes sotaques por não sermos falantes lidos como nativos e por sabermos que há diferentes maneiras de se dizer algo, enquanto que Mia está acostumada a ouvir apenas pessoas que falam de forma semelhante a ela.

Percebi durante a análise que eu poderia ter aproveitado mais essa brecha para tratar das possíveis razões pelas quais nós, enquanto falantes lidos como não nativos, temos a facilidade que a aluna se refere em relação aos sotaques, e que essa facilidade pode não estar exatamente ligada ao fato de sermos estrangeiros, mas sim à nossa exposição a diferentes maneiras de se falar determinadas palavras. Em meu local de trabalho, o que ouço dos alunos é que é mais fácil entender um falante lido como nativo americano do que qualquer outra nacionalidade, e isso se deve, em minha opinião, à exposição à fala de norte-americanos através dos áudios do material didático e à semelhança da fala dos professores, que ainda buscam como seus objetivos profissionais a aproximação do sotaque entendido como vindo dos Estados Unidos.

Com o intuito de refletir a respeito de ILF, propusemos em um outro slide as seguintes perguntas: 1) *What do you think about Mia's statement: "You've been in the US quite some time. Your enunciation should be better by now."*? 2) *Based on Michele's sentence "The customers seem to understand me just fine", What kind of speaker do you think he is?* M. conduziu essa atividade e trago aqui um excerto de sua fala.

M: By saying that she says he should change the way he speaks, right? It means she doesn't accept the way he speaks. Did she make any effort to understand him?

Ss in general: No.

M: She didn't ask him to say something again. (...) In the story, the 3 characters, Lorelay, Rory and Mia, are from the US, and Mia is imposing one certain way of speaking and behaving as well. Why did Michel answer: The customers seem to understand me just fine?

S3: He doesn't have communication problems at work.

S4: He is happy with his identity.

M: Do you think he is ok with his accent?

Ss in general: Yes.

(AD 10, 25/nov/2016)

Após essas reflexões, incluímos na discussão com os alunos as estratégias de negociação de significado apresentadas por Canagarajah (2013), e discutimos também exemplos de situações em que utilizamos a estratégia *let-it-pass*, apresentada no capítulo três em que tratei da concepção de língua dentro da Prática Translúgüe, onde abordei também as estratégias sugeridas por Canagarajah.

M. e eu optamos pela não realização dos exercícios propostos na sessão chamada *Focus on Speaking* da unidade 7, cujo assunto era *unstressed vowels*. Os exercícios eram focados em repetições e na busca pela pronúncia correta do som do schwa. Um dos enunciados do livro era: “*Listen to the words again, and repeat them aloud. Make sure you pronounce the /ə/ sound correctly*” (FERREE; SANABRIA, 2004, p. 147). M. e eu consideramos que a exclusão desses exercícios nos daria outras oportunidades de trabalhar questões mais importantes dentro da perspectiva do ILF e, por isso, essa etapa da unidade não foi realizada. Em sala de aula, explicamos aos alunos o porquê dessa alteração e eles concordaram de uma maneira geral.

Tendo tratado das atividades realizadas e adaptadas sob o entendimento de inteligibilidade, discutirei agora as ações realizadas em sala a respeito da avaliação da disciplina. Esse conteúdo se encontra neste capítulo por conta de que grande parte dos critérios avaliativos estão ligados ao conceito de inteligibilidade, posto que a disciplina se chama Compreensão e produção oral de inglês.

M. tem como prática, segundo ela mesma, realizar uma avaliação de *listening* e uma avaliação de *speaking* por unidade, cada uma valendo 5 pontos, fazendo média simples das unidades trabalhadas ao final do semestre. A avaliação de *listening* costuma ser a avaliação proposta no material didático, com os áudios do próprio livro. A avaliação de *speaking* é uma apresentação individual ou em duplas que M. geralmente grava em vídeo. Ela expõe aos alunos, desde o início da unidade, quais aspectos estarão presentes na avaliação oral (como apresentados na tabela 1 e avisa a data da prova com duas semanas de antecedência, colocando-se à disposição dos alunos para sanar

possíveis dúvidas sobre o formato da apresentação. No trecho abaixo, M. explica suas ações em uma turma do primeiro semestre de 2016, ainda durante nossas reuniões de discussão e antes das aulas vinculadas à pesquisa iniciarem:

M.: Eu sei que aí eu estou olhando mais a avaliação, a produção enquanto produto e não processo, né, embora tenha esses quinze dias, ninguém me procurou.

Ana: Eu acho que você pode encarar o processo desde o primeiro dia de aula.

M.: É, como eu falei, não desde o primeiro dia, porque o primeiro eu falei da ementa do programa, mas no primeiro dia da unidade eu falei: estamos trabalhando com este tema e no final da unidade vocês terão que produzir tal e tal. E durante a unidade eu comento lembrando-os que tais itens devem ser inclusos na apresentação que vai contar como prova oral.

Ana: Tem praticamente um *checklist* que você vai ver se está presente.

M.: Exatamente. Eu coloquei no moodle ali quais são as coisas que tem obrigatoriamente que estar presentes. E foi o que eu fui fazendo ao longo da unidade.

(4ª RDPA, 2/jun/2016)

Para a avaliação de *speaking* com a turma participante da pesquisa, M. realizou uma avaliação formal por unidade, utilizando uma lista de critérios que foram discutidos e alterados por mim e por ela durante esta pesquisa. Trago aqui a tabela utilizada na disciplina antes das discussões de planejamento de aulas entre M. e eu, e a tabela revisada e alterada conforme nossos entendimentos da perspectiva do ILF.

TABELA 1 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO ANTERIORES À PESQUISA

A. Fluency (including fluidity of speech and ability to interact)									
hesitant					fluid				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
interacts poorly					interacts well				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
B. Complexity (including syntactic complexity and vocabulary range)									
simple syntax					complex syntax				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
limited vocabulary					extensive vocabulary				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

C. Accuracy (including pronunciation and grammar)									
highly accented					slightly accented				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
inaccurate grammar					accurate grammar				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
D. Presentation (including didactics and timing)									
poor didactics					good didactics				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
poor timing					good use of timing				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
E. Theme (including questions and theme covered in the unit)									
does not cover the topic					covers the topic well				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
does not include questions from the book					includes questions from the book				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Total: 50									

TABELA 2 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO REVISADOS

A. Complexity (using vocabulary and grammar from the unit)									
simple grammar					complex grammar				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
limited vocabulary					extensive vocabulary				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
B. Intelligibility (how well listeners understand)									
Unintelligible					very intelligible				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
C. Presentation (including didactics and timing, fluidity of speech and ability to interact)									
Hesitant					fluid				

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
interacts poorly					interacts well				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
poor didactics					good didactics				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
poor timing					good use of timing				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
task completion (in time or late)									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
D. Theme (including questions and theme covered in the unit)									
does not cover topic					covers topic well				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
does not include instructions for the test					includes instructions for the test				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Total: 50									

Como se pode perceber, os entendimentos que M. e eu construímos em nossas reuniões nos levaram a incluir em nossas avaliações estratégias de comunicação e a nos afastarmos da busca pela semelhança com usos supostamente “nativos”. Assim, o item C, existente na primeira tabela, denominado *Accuracy*, chamou nossa atenção. M. e eu conversamos que não estávamos de acordo com o procedimento de avaliar os alunos utilizando os critérios anteriores de *highly accented* vs *slightly accented* e *accurate grammar* vs. *inaccurate grammar*, pois entendemos que o fator *accent/pronúncia* não deveria ser tratado como critério avaliativo dentro da perspectiva que nos propusemos a seguir.

M. e eu também entendemos que devíamos incluir o item *intelligibility* na tabela de critérios avaliativos, considerando quão compreensível foi o discurso dos alunos para as professoras ouvintes, no caso, M. e eu. Nesse contexto, quem está definindo o que é inteligível são as professoras da disciplina, de forma a não utilizarmos a tradicional categoria de avaliação “semelhança com o nativo”,

que segundo Rajagopalan (2010), como vimos, ainda orienta a maioria das avaliações das produções de linguagem dos alunos de língua inglesa. A crítica do autor está no fato de que inteligível é um adjetivo como outro qualquer e que depende de quem o está julgando. No entanto, percebo que ao utilizar esse termo abro espaço para uma avaliação que não faz uso do construto do falante nativo como referência. Resiste em residir em mim o questionamento desse afastamento do falante nativo, isto é, mesmo tomando como referência quão inteligível os discursos dos alunos foram para M. e mim, a compreensão que M. e eu temos não está também atrelada à outra referência? Esse certamente, é um assunto que ocupará minhas futuras investigações.

Essa tabela foi utilizada nas duas avaliações orais durante o semestre, uma após 5 encontros, e a outra no último encontro do semestre. Nelas, propusemos a atividade de gravar vídeos em duplas dentro do tema discutido nas unidades, utilizando os pontos gramaticais desenvolvidos e convidando os espectadores a comentarem também. Os alunos se mostraram muito resistentes em gravar vídeos e postar no *youtube* por conta da exposição, mas se acalmaram quando M. e eu explicamos que criamos um canal para a turma e que nós tínhamos o controle se os vídeos seriam públicos ou privados. Acertamos que os vídeos seriam privados e sugerimos que todos da turma, incluindo M. e eu, enviaríamos o link do canal para nossos conhecidos ou amigos estrangeiros para que assistissem, proposta que foi aceita pelos alunos. Fizemos isso para que, mesmo os vídeos sendo privados, pudessem ser visualizados por pessoas de fora da turma, a fim de possibilitarmos uma interação com espectadores para além da sala de aula. Após o término das aulas, M. e eu nos encontramos novamente para assistirmos juntas aos vídeos dos alunos da unidade três e da unidade sete, e realizarmos nossas análises e avaliações com base na tabela apresentada anteriormente. Antes dessas avaliações orais, nós apresentamos em sala a tabela de critérios e as alterações feitas, utilizando esse momento como mais uma oportunidade de mostrar aos futuros professores as mudanças que consideramos necessárias dentro da perspectiva do ILF. Demos um enfoque especial na alteração do critério *Accuracy* e nos quesitos *highly accented vs slightly accented* e explicamos a eles o porquê das mudanças realizadas e em que sentido realizar aquelas substituições poderia contribuir com

o entendimento deles a respeito do ILF, além do impacto que teria em seus futuros alunos, colaborando com um distanciamento do modelo do falante nativo.

Ainda a respeito da avaliação, M. e eu conversamos sobre as correções de pronúncia no dia a dia da sala de aula, mais especificamente em relação às pronúncias ditas não padrão utilizadas pelos alunos e o que fazer com essas diferenças em um contexto de uma avaliação oral. Segue trecho de nossa conversa:

Ana: Hoje eu pensei nisso enquanto dava uma aula antes de vir aqui, é uma luta pra mim porque eu dou uma aula em um curso preparatório para o TOEFL, mas não posso pensar muito no que significa este teste.

M.: Não, não, não.

Ana: Hoje uma aluna falou *culture* /'kju:tʃər/, nosso amigo *culture* /'kju:tʃər/. Me absteve, era uma clínica de *writing*, eu ouvi a aluna comentando com a colega e eu não me envolvi. Nessa situação, o *culture* /'kju:tʃər/ não deu problema, mas será que em outra situação minutos depois com outras pessoas, o *culture* poderia não ser inteligível? E se o *culture* não for inteligível, será por conta da pronúncia? As outras coisas que estavam em jogo naquela comunicação não foram suficientes para abafar o *culture*? Eu penso que os demais elementos de uma comunicação serão sempre suficientes, vão abafar, o *culture* /'kju:tʃər/, o *develop* /dɪ ve 'lɒp/. A minha disponibilidade de entender o contexto e tudo que está de significado ali no meio, abafarão o *culture* /'kju:tʃər/. Então nesse contexto não preciso fazer nada?

M.: Então, concordo com você. Mas se ele estiver fazendo uma prova oral e ele falar *culture* /'kju:tʃər/, eu não sei o que eu faço com isso. Honestamente, eu não sei.

(4ª RDPA, 2/jun/2016)

Como pode ser observado no trecho acima, nossas dúvidas residiam nas diferenças entre situações de negociação de significados e contextos instrucionais de sala de aula. Partindo de uma elucidação de Matsuda e Friedrich (2011) na questão da escolha do modelo de instrução, em situações semelhantes em sala, adotamos a postura recomendada pelas autoras, ou seja, decidimos sempre que possível dizer aos alunos que a maioria dos falantes diz /'kʌl·tʃər/ e /dɪ'vel·əp/, por exemplo. Não fizemos uso de palavras como *correto* ou *incorreto*, mas informamos os alunos das pronúncias mais comumente utilizadas dentro de nosso conhecimento sobre os usos da língua inglesa. Para os momentos de avaliação, os quais nos forçam a transformar ações e desenvolvimento em números, optamos por tomar como referência a nossa compreensão daquilo que estava sendo dito nos vídeos, vinculando à questão

da inteligibilidade às professoras ouvintes. Os colegas de sala não fizeram parte dessa avaliação porque as atividades que contaram como prova oral foram vídeos gravados pelos alunos que foram assistidos e analisados por M. e por mim fora de sala de aula. Um ponto que nos causou dúvida foi como devíamos lidar com pronúncias diferentes das que foram expostas em sala, especificamente do vocabulário que foi central nas unidades. Optamos por descontar pontos da nota avaliativa quando isso ocorresse, no entanto, não estávamos certas se essa decisão estava em acordo com a perspectiva do ILF intentada no trabalho de sala de aula.

Ainda sobre questões de pronúncia, foi-me bastante esclarecedora a experiência que tive nas aulas de um professor bastante conceituado na área da linguística aplicada, durante um curso por ele ministrado na UFPR recentemente. O fato dele ter usado diversas vezes a palavra *develop* como /dɪ ve'lop/, inicialmente me causou um choque, que foi progressivamente diminuindo conforme ele repetia a pronúncia que eu considerava “errada”. No decorrer do curso me acostumei e esse detalhe não fazia mais diferença. Essa experiência me fez viver momentos de reflexão em que argumentei comigo mesma questões como: estou me forçando a receber essa pronúncia como legítima e aceita por conta de quem a está utilizando? Se fosse outra pessoa, talvez sem o mesmo prestígio, eu ponderaria da mesma forma? Como posso evitar pensamentos como “essa não é a pronúncia correta” e o julgamento baseado na normatividade de um suposto padrão? Essas perguntas me levaram a pensar novamente sobre o contexto instrucional e sobre o lugar das pronúncias legitimadas dentro da sala de aula de ILF. Pensei a respeito do referido professor em sala de aula de uma disciplina de ensino de língua: como ficaria essa questão? Haveria aí uma questão? Seria isso um problema, uma vez que a aprendizagem não se restringe à sala de aula ou a um único professor, e que os alunos teriam outros momentos e formas de contato com a língua inglesa e com pronúncias diferentes da palavra *develop*?

Discutindo isso entre nós, M. e eu entendemos que as seguintes atitudes devam ser elementos orientadores da nossa prática como professoras no que tange à inteligibilidade: a responsabilidade pelo sucesso da comunicação é de todos os envolvidos e não deve haver um peso maior sobre o não nativo (KUBOTA, 2001; MATSUDA; FRIEDRICH, 2011); a exposição às diferentes

variedades do inglês colabora com a familiaridade com diferentes sotaques e, consequentemente, com a compreensão (RAJADURAI, 2007); ao professor cabe a criação de oportunidade de contato com falantes de diversos ingleses, tanto legitimados quanto não (RAJADURAI, 2007); na presença do que tradicionalmente se considera erro ou desvio de norma, precisamos refletir sobre o ecossistema que possibilitará a comunicação e trazer a diversidade como opções para o aluno, afastando-o da busca pelo modelo do falante nativo, isto é, diminuindo a importância dada à necessidade de se ter um modelo nativo e enfatizando o ecossistema da comunicação, e por fim, lembrar sempre que a utilização do termo inteligibilidade pode abrir espaço para uma avaliação que não faz uso do construto do falante nativo como referência.

Neste capítulo apresentei discussões teóricas em torno da questão da inteligibilidade, a contextualização desse assunto na prática de sala de aula, bem como consequentes alterações feitas no campo sobre o modo de avaliação da produção oral dos alunos, em uma tentativa de realizar em sala um trabalho que estivesse em consonância com a perspectiva do ILF e que refletisse o status da língua inglesa na atualidade.

Feito isso, o capítulo seguinte trará algumas considerações finais desta pesquisa, reafirmando o entendimento de que o ecossistema é que possibilita a comunicação, a responsabilidade pelo sucesso desta é de todos os envolvidos, e a utilização do termo inteligibilidade pode abrir espaço para uma avaliação que não faz uso do construto do falante nativo como referência, assuntos tratados neste capítulo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta experiência em conjunto com M. percebi que amadureci meus entendimentos teóricos a respeito de questões contemporâneas da LA dentro da perspectiva do ILF, como *native speakerism* e inteligibilidade, e vejo duas situações como as principais responsáveis por esse benefício. A primeira foi a possibilidade de ter alguém com quem discutir e pensar a teoria, pois, ao me expressar verbalmente e negociar meus entendimentos, pude me ouvir e compreender questões mais profundas da minha atuação como professora de inglês. Além disso, ao ouvir M. tive a possibilidade de confrontar meus entendimentos na diferença, seja para corrigi-los ou alinhá-los, exercitando a democracia de aceitar uma opinião diversa da minha. Assim, percebo que o trabalho em conjunto é de grande valor, não importando o número de pessoas envolvidas no processo, sejam elas apenas duas, como no caso deste trabalho,

sejam mais como no caso, por exemplo, de grupos de estudo ou conjuntos de docentes de uma instituição.

A segunda situação vivida nesta pesquisa que, percebo conscientemente, me conduziu ao amadurecimento dos meus entendimentos teóricos, foi a prática semanal de sala de aula, que aconteceu sempre fundamentada nas questões contemporâneas de LA mencionadas até aqui; uma prática que esteve atenta às possibilidades de agência no momento de planejamento das aulas e às brechas (DUBOC, 2012) que emergiram em sala. A transposição para a sala de aula do que li e compreendi da teoria, forçou-me a perceber meus pés sustentados por minhas compreensões e ter mais segurança em minhas atitudes, mesmo diante do entendimento de que essas ações poderiam ser melhoradas ou jamais repetidas posteriormente. Os esforços para inclusão em sala de aula das discussões a respeito do *native speakerism* e da inteligibilidade fizeram parte significativa desse processo. Ainda que eu tivesse feito leituras sobre ILF, foi através do trabalho de planejamento e condução de aulas que conferi significado à teoria.

Em linhas gerais, neste trabalho tive como objetivo analisar a *práxis* de duas professoras formadoras, sendo uma delas a pesquisadora, durante uma disciplina de língua inglesa em um curso de graduação, tendo como pano de fundo a perspectiva do ILF. Meu intuito, portanto, foi olhar para o espaço de formação de professores a partir das questões mais recentes trazidas pelo corpo teórico-prático que chamei nesta tese de “perspectiva do ILF”. Assim, o presente estudo almejou investigar como as formadoras negociaram e contextualizaram seus entendimentos sobre ILF, *native speakerism* e inteligibilidade. As teorizações construídas ao longo dos capítulos deste trabalho tiveram como direcionamento duas perguntas de pesquisa:

1. Quais os entendimentos das formadoras sobre as concepções de língua que as embasam?
2. Como os conceitos de inglês como língua franca, *native speakerism* e inteligibilidade são articulados na *práxis* das formadoras?

Em relação às concepções de língua que nos embasam, assunto tratado principalmente no capítulo três, M. e eu estamos cientes de que as línguas são invenções cujo desdobramento tem sido a hierarquização de algumas em

relação a outras, e a monopolização do conhecimento por aquelas apresentadas como ocupando posições superiores. Compreendemos o ILF como espaço não neutro, “adepto a práticas translíngues cada vez mais frequentes e legitimadas, em que usuários dos mais diferentes matizes culturais negociam seus falares a partir de seus valores, interesses e repertórios linguísticos” SIQUEIRA (2018, p. 105). Enxergamos também que em uma abordagem translíngue a comunicação está baseada em estratégias de negociação, e não estritamente em formas e estruturas compartilhadas. A aproximação dessa concepção ao ILF está no sentido de que este emerge do contexto da comunicação e não poderia ser caracterizado fora de uma interação específica, como Canagarajah (2007) afirma ser o caso também de qualquer língua quando entendida como prática translíngue. Outra perspectiva que embasou o trabalho desenvolvido por M. e por mim, é a possibilidade de trabalhar ILF ao lado de ILE, compreendendo que esses conceitos não são totalmente excludentes (SIFAKIS, 2014; SIQUEIRA; SOUZA, 2014). Em relação à sala de aula, M. e eu intentamos integrar a perspectiva do ILF ao ensino de inglês tanto de forma explícita quando implícita (KEMALOGU-ER; BAYYURT, 2018) nas atividades de substituição e expansão, nos momentos planejados e nas brechas (DUBOC, 2012) encontradas.

No tocante ao *native speakerism*, discutido no capítulo quatro, M. e eu entendemos que o distanciamento do *native speakerism* e de toda supervalorização do que é advindo dos países do Norte Global traz benefícios tanto para aprendizes em geral quanto para professores de inglês (BERNAT, 2008). Compreendemos que o construto *native-speaker competence* (KUMARAVADIVELU, 2012) tem um pacto em alunos e professores através do reforço de um pensamento ocidental baseado na existência de países centrais, dos quais os países periféricos, supostamente, dependeriam quase que totalmente. Essa discussão se aproxima do entendimento de ILF apresentado nesta investigação pelo viés de que o “inglês nativo” ainda é (in)conscientemente o principal alvo desejado pela maioria dos aprendizes de inglês (SIQUEIRA, 2014). M. e eu constatamos que o material didático adotado na disciplina traz o construto do falante nativo como norma, tanto nos áudios quanto como nas referências que justificam a presença de tópicos estruturais no material. Assim, vislumbramos que devíamos resistir, e conduzimos, em sala de aula, atividades

que problematizaram essas questões com o intuito de gerar nos alunos reflexão a respeito de suas próprias crenças e, conseqüentemente, contribuir com suas práticas de futuros professores de inglês. Estou ciente de que a constante utilização da dicotomia nativo e não nativo pode ter como desdobramento o reforço destes construtos, no entanto, a menção desses termos neste trabalho foi conduzida de forma crítica, chamando a atenção para a artificialidade. Isso, em adição ao recorrente uso dessas palavras em minha área de pesquisa e atuação, são justificativas para a frequente presença dos termos neste trabalho.

A respeito da inteligibilidade, questão discutida no capítulo cinco, M. e eu entendemos que a responsabilidade pelo sucesso da comunicação é de todos os envolvidos e que não deve haver um peso maior sobre o não nativo (KUBOTA, 2001; MATSUDA; FRIEDRICH, 2011); a exposição às diferentes variedades do inglês colabora com a familiaridade com diferentes sotaques e, conseqüentemente, com a compreensão mútua; sugerimos ao professor, a criação de oportunidades de contato com falantes de diversos ingleses, tanto legitimados quanto não (RAJADURAI, 2007); concluímos também que atenção deve ser dada ao ecossistema que possibilita a comunicação, diminuindo a importância dada à necessidade de se ter um modelo nativo como norma, e, por fim, consideramos que a utilização do termo inteligibilidade pode abrir espaço para uma avaliação que não faz uso do construto do falante nativo como referência.

Entendemos que enxergar o inglês através da perspectiva do ILF, na qual se questiona o modelo do falante nativo e necessariamente se pondera sobre quem seriam os responsáveis pela inteligibilidade nas interações, acrescido de uma consciência histórica da invenção das línguas, seja um caminho frutífero para todos que, de uma forma ou outra, estão ligados à língua inglesa. Portanto, M. e eu acreditamos ser necessário que o professor contextualize suas práticas docentes em resposta à realidade atual da língua inglesa ao redor do mundo (KORDIA, 2018).

Nesse panorama, uma contribuição desta tese é o relato sobre o processo de articulação dos conceitos de língua franca, *native speakerism* e inteligibilidade na *práxis* das duas professoras formadoras, guiadas pela perspectiva de ILF e de prática translíngua, com exemplos de adaptação e expansão de materiais. Tal relato, e sua especificação do que se pode entender

como uma perspectiva do ILF no trabalho de formação de professores de inglês, pode servir de inspiração para outros contextos de forma a indicar caminhos possíveis para um trabalho mais significativo com a língua inglesa em países do Sul Global.

Nesse processo, tanto na qualidade de pesquisadora quanto de docente participante, transitei entre extremos. Num primeiro momento, quis libertar todos do ILE; em seguida, assumi uma posição passiva com base na crença de que as discussões ao redor do ILF não precisariam se fazer presentes para os professores de inglês de uma maneira geral. Posteriormente, entendi os benefícios de se estar atenta à realidade atual da língua inglesa, percebendo que deve haver sim, um esforço para que todos os envolvidos com o inglês sejam informados desse fenômeno *sui generis* e possam refletir sobre suas práticas a partir dos desdobramentos de tal fenômeno.

A integração do ILF, que pode acontecer em sala de aula de forma explícita ou implícita (KEMALOGU-ER; BAYYURT, 2018), dependendo do contexto de atuação do professor, no caso da pesquisa de campo desta tese, foi uma posição deliberada e criteriosamente considerada (KIRKPATRICK, 2018, p. 247). Tal esforço foi importante não apenas para adequar o ensino de inglês à realidade do uso da língua inglesa atualmente, mas principalmente para construir junto a alunos e professores de inglês lidos como não nativos um senso de pertencimento que esperamos tenha permitido que se sentissem confortáveis diante da língua que usam.

As primeiras percepções, como meu desejo de libertar todos do ILE, refletiam uma compreensão do ILF como um novo método ou abordagem de ELI. No entanto, através deste trabalho, percebo que o ensino do ILF está majoritariamente relacionado a um processo de desenvolvimento. Nas palavras de Sifakis e Bayyurt (2018, apud KORDIA, 2018, p. 55),

o ensino de ILF reside no processo de engajamento com a pesquisa sobre ILF e no desenvolvimento do próprio entendimento das maneiras nas quais o ILF pode ser integrado em um determinado contexto de sala de aula, através de um processo contínuo de reflexão crítica, design, implementação e avaliação de atividades instrucionais que refletem e localizam a interpretação do construto do ILF.⁸²

⁸²No original: *ELF-aware teaching lies in: the process of engaging with ELF research and developing one's own understanding of the ways in which it can be integrated in one's classroom*

O trabalho realizado nesta pesquisa reflete essas palavras de Sifakis e Bayyurt, pois vejo que M. e eu estivemos engajadas com a pesquisa sobre ILF, pautando nossa prática na teoria, buscando maneiras de integrar o ILF em nosso contexto de sala, e as reflexões sobre as atividades instrucionais escolhidas localizaram nossa interpretação do construto.

Assim, M e eu trabalhamos para gerar reflexão sobre as características de uma comunicação bem-sucedida que, para Kohn (2018), são partes e parcelas de uma competência comunicativa diária, não restrita às interações de ILF, que engloba colaboração na construção de significado, acomodação de performances em prol do propósito da comunicação e das necessidades do interlocutor, e o trato de trechos problemáticos através das estratégias de *let-it-pass* e *make-it-normal*. Para a autora, “sempre que uma comunicação de ILF é bem-sucedida, se deve, em grande parte, à competência, disposições que existem independentemente do ILF, mas podem (precisam) ser refinadas através e para os encontros de ILF” (p. 35)⁸³.

A partir desse entendimento, um usuário competente de inglês não é mais alguém que tem domínio das formas de uma variedade lida como nativa, mas alguém que adquiriu as habilidades pragmáticas necessárias para adaptar seu uso de inglês às demandas da situação de língua franca em que se encontrar (SIFAKIS, 2014).

As pesquisas na área de ILF têm contribuído grandemente com o entendimento das muitas facetas da comunicação envolvendo usuários lidos como não nativos do inglês, estimulando problematizações de aspectos tais como ensino, aprendizado, avaliação e design de currículo de língua inglesa (SIFAKIS, 2014). No entanto, como afirma Sifakis (2014), um ponto de dificuldade encontrado por professores que têm interesse em integrar o ILF em seus próprios contextos, é lidar, por iniciativa própria, com a crescente literatura sobre ILF, e desenvolver materiais experimentais e práticas pedagógicas

context, through a continuous process of critical reflection, design, implementation, and evaluation of instructional activities that reflect and localize ones interpretation of the ELF construct.

⁸³ No original: *Whenever elf communication succeeds, it is large because of competence, dispositions which exist independent of ELF, but may (need to) be further refined through (and for) ELF encounters.*

significativas em seus próprios contextos, o que para o autor, significa que é necessário um treinamento apropriado. Certamente, a crescente literatura a respeito do ILF não pode ser classificada como fácil de se acompanhar, no entanto, possíveis soluções para essa questão podem estar em grupos de estudos, no acompanhamento de páginas da internet sobre o tema, e claro, bons amigos profissionais que compartilhem o acesso às novas informações.

Com isso em mente, considero que M. e eu transpusemos para a sala de aula, através do planejamento e da condução de aulas, as percepções teóricas da perspectiva do ILF, realizando nosso desejo de ver em sala o que lemos na teoria. Percebo o ILF como “catalisador de mudanças” (Widdowson 2012, p. 5) em modos de pensar já estabelecidos, fator que está relacionado à metáfora do esticar de um elástico que construí para exemplificar meu sentimento frente às mudanças que sofri durante a realização deste trabalho. Essas mudanças ainda exigem de mim esforço e uma contínua posição de alerta, pois o elástico esticado tenta retomar seu tamanho original quando retomo práticas que não refletem a posição da língua inglesa na atualidade. Reforço que a composição desse elástico foi alterada e não vejo possibilidade de que ele retorne ao seu tamanho original, pois tenho vivido o estímulo de esticá-lo na constante busca por evolução e novos conhecimentos.

Considero que algumas questões nesse processo mereciam mais atenção e foram pouco exploradas. Dentre elas, o fator avaliação, que apesar de presente nesta tese, necessita ser mais profundamente explorado e problematizado minuciosamente na perspectiva do ILF, a fim de se encontrar possibilidades que levem em consideração as novas facetas do uso do inglês em uma perspectiva global.

Outro ponto que considero importante e, de certo modo, foi negligenciado em nossas vivências, foi a criação de oportunidades para os próprios alunos criarem e adaptarem exercícios de materiais didáticos utilizados tanto na rede pública, privada ou em cursos de inglês. Isto é, confio que houve reflexão sobre o trabalho do professor, no sentido de que todas as alterações, expansões e substituições foram informadas e justificadas aos alunos, no entanto, sei que uma consciência do papel do ILF na sala de aula poderia ser melhor adquirida com uma posição mais ativa por parte dos alunos através de tempo dedicado à elaboração de atividades. Consequentemente, também a

escolha por focar, especialmente os processos de contextualização dos conceitos e análise do material empírico, a *práxis* das docentes, deixou de lado os desdobramentos desta *práxis* junto à dos alunos, mais por uma questão de escopo da tese do que de relevância no processo de ensino-aprendizagem de inglês.

No tocante à influência desta pesquisa em nossos demais contextos de atuação, M. e eu conversamos sobre as mudanças em nossas práticas de sala de aula em outros campos de trabalho, no centro binacional, no meu caso, e nas demais disciplinas que M. ministrava na universidade. Segue trecho em que M. conta um episódio acontecido na turma do primeiro ano de Letras inglês, ainda durante o período da pesquisa, e outro trecho em que eu relato como abordei um assunto de pronúncia em sala no centro binacional.

M.: Aqui na página 16 da unidade 1, que é *Reducing contrastive auxiliary verbs*.

Ana: Ah, do *hafta*.

M.: Exato. O livro diz: *Native speakers often use contractions of the be and have after a pronoun, these contractions sound friendlier, less formal*, aí tem os exemplos. Nos *slides* eu escrevi o que estava aqui menos a palavra *native*, todo o resto que estava no livro eu escrevi, eu falei para os alunos, muito rapidamente, olha gente, no material de vocês tem a palavra *native* mas eu tirei. Quando eu falei “o livro de vocês tem a palavra *native*” eu vi a reação deles de desapontamento com o material.

Ana: Material retrógrado. (risos)

M.: Aí eu disse, aí gente, obrigada, que bom que vocês concordaram com essa mudança.

(6ª RDPA, 17/jun/2016)

M.: *Unstressed vowels*, não pelo amor de Deus, né? A gente não vai fazer isso, diga.

Ana: Não.

M.: No 1º ano eu pulei uma parte que tinha de *reduction of*.

Ana: E ontem eu dei aula de *simple past* e na parte que trata de quando a pronúncia é t, d ou id, não fiz a atividade. Expliquei que havia uma pequena diferença de pronúncia do -ed dos verbos regulares, mas que não era algo que impediria a comunicação.

(15ª RDPA, 22/set/2016)

Da mesma maneira, no início de 2017, após o término das aulas vinculadas a esta pesquisa, M. me enviou um áudio através de um aplicativo de celular para me contar sua experiência no primeiro dia de aula com a turma de 1º ano de Letras- Inglês. No áudio ela dizia:

M: Minha primeira aula de fato com eles, a turma inteira estava reunida. Depois de eu ter mostrado o plano de ensino e tudo mais, eu disse aos alunos se alguém tinha alguma dúvida e um dos alunos disse assim: “É professora, normalmente eles falam daquela coisa de inglês americano, inglês britânico, eu queria saber qual a variante, variedade que a professora segue.” ... Falei que eu particularmente não gosto dessa noção de inglês nativo, falei da questão do imperialismo linguístico e cultural, falei da questão de que eu não quero ser uma reprodutora da colonização dos Estados Unidos, da Inglaterra, ou de quem quer que seja, falei das inúmeras variantes, falei então que se a gente fosse pensar no inglês americano, por exemplo, teria que pensar de qual local. Aí fiz um paralelo com o português, se a gente fala o português do Brasil é de SP, do RJ, do PR, de qual região do PR, como é que define, quem define, e disse pra eles que eu falava inglês brasileiro, inglês da M. , alguns riram, alguns me olharam assim, surpresos, enfim. E aí esse mesmo aluno me disse: “então quer dizer que na prova você não vai cobrar uma das opções, por exemplo”. Ele citou como exemplo: “se eu disser /gləʊ.bəl.aɪˈzeɪ.jən/ ou /glɒʊ.bəl.əˈzeɪ.jən/ não tem problema”. Eu disse: não, não tem problema. Aí eu falei da questão da inteligibilidade, né. Falei se você diz /ˈwɔːtəl/, /ˈwɒtər/ou /ˈwɒrə/, sem problema, eu vou entender em todos os casos que você está falando do líquido que se bebe. Agora, tem que ver da forma que você fala, se as pessoas estão te compreendendo, se você disser /ˈweɪtər/, no lugar de uma dessas outras opções, já se constitui uma outra palavra, né, ou então em alguns casos a pronúncia faz com que o que é dito não seja compreendido, então nesse caso há desconto de nota. E foi muito legal conversar, eu vi vários alunos fazendo sinal de positivo com a cabeça e concordando com o que eu estava falando, alguns outros tiveram um momento de estranhamento, mas foi muito legal já no primeiro dia de aula ter falado isso e justamente por uma coisa que foi um aluno que trouxe.

(áudio de CAC, fev/2017)

Ao término do período de escrita e revisão desta tese, enviei o trabalho completo para M, com o intuito de que ela visse o relato final de nossa experiência e que pudesse perceber alguma necessidade de alteração. Após algumas semanas, M. me enviou um áudio com seu parecer. Seguem suas palavras:

M: Bom dia Ana, tudo bem? Quero te contar que eu terminei de ler sua tese ontem. Em primeiro lugar, parabéns, achei maravilhosa, linda, fiquei com inveja acadêmica, está realmente muito boa. Eu gostei bastante, Ana. Parabéns mesmo. Em segundo lugar, quero te agradecer muito pelo respeito ao meu trabalho e a mim. Me senti muito respeitada, muito cuidada, muito validada durante todo o teu texto. Percebi teu cuidado para comentar o que realmente aconteceu conosco, com as aulas, comigo, com nosso trabalho como um todo. Isso para mim foi um respeito muito grande. Te agradeço muito por isso mesmo, e pela parceria mais uma vez. Logo, logo chega. Um abraço. Bom dia.

(áudio de CAC, fev/2019)

Este retorno de M. foi importante em vários sentidos, entre eles, a afirmação de que o que foi descrito no trabalho não se deslocou da realidade e que M. se sentiu respeitada no processo como um todo, o que a meu ver, é algo necessário em uma pesquisa, mas também pode facilmente transpassar linhas tênues de respeito que circulam uma descrição que engloba o trabalho do outro.

Os trechos acima apresentados também retratam que o impacto das leituras e discussões não ficou estritamente preso dentro do contexto da pesquisa. Algo que foi para além das aulas que desenvolvemos em colaboração, alcançando nossas identidades como profissionais. Esses acontecimentos de expansão são de muito valor para a percepção dos benefícios de se continuar evoluindo como profissional.

Apesar de este estudo ter como cenário a formação de professores no contexto de um curso de Letras - Inglês, acredito que as possibilidades de trabalho explícito com ILF aventadas aqui não se limita(ra)m a este contexto exclusivamente. Sigo nessa visão de que a contribuição desta pesquisa, pessoalmente falando, não ficará restrita aos momentos em que eu estiver em uma instituição de ensino superior — IES, ou mesmo num curso de formação inicial docente. Hoje, como coordenadora pedagógica, encontro maneiras de aproximar o ensino de inglês no centro binacional em que trabalho à situação atual da língua inglesa discutida nesta tese, talvez, por forças externas, enquadrando as ações relacionadas ao ILF em meu trabalho de uma forma implícita (KEMALOGU-ER; BAYYURT, 2018).

Por isso, apesar das incertezas políticas em nosso país, não me vejo aguardando alcançar uma posição de professora em um curso de Letras para resistir ao *native speakerism*. Tenho a certeza da minha possibilidade de agência mesmo dentro de um centro binacional, sabendo que atuo no trabalho da sala de aula e nos demais setores da escola como coordenadora pedagógica. Assim, não dependo da atuação em uma IES para fazer valer a pesquisa apresentada nesta tese, pois acredito que a realidade ILF está presente nos mais diversos campos de uso do inglês. Em meu local de trabalho, posso instigar meus colegas de profissão através de questionamentos e opiniões, bem como propor ações para a sala de aula que integrem, mesmo que de forma implícita apenas, a perspectiva do ILF.

Por fim, seja qual for o andamento das políticas públicas em relação à educação em nosso país, esta tese me foi transformadora: transformadora de práticas educacionais, transformadora de opiniões e transformadora de vida. Sou grata pela oportunidade de continuar estudando e pelo acesso ao conhecimento que o programa de pós-graduação me proporcionou. Termino esta etapa de minha vida acadêmica, profissional e pessoal com a convicção de que estou em permanente processo de construção. Desejo a todos meus colegas de profissão, um contínuo aprendizado, seja qual for o seu contexto de atuação; finalizo com as palavras de Sifakis (2014):

a mudança, ou a necessidade dela, está nos interesses pessoais dos professores em entender o ILF e em enxergá-lo como uma oportunidade de transformação primeiramente para eles e, em um segundo momento, para seus alunos (p. 325).⁸⁴

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Etnografia na prática escolar. Campinas, Papirus. 1995
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**. n 113, p. 51-64, 2001
- BERNAT, E. Towards a pedagogy of empowerment: the case of Impostor Syndrome among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. In KENNEDY, J.; USHIODA, E. (orgs.) **ELTED**, v. 11, p.1-8, 2008
- BLOMMAERT, J. ;JIE, D. **Ethnographic fieldwork**: A beginner's guide. Bristol: Multilingual Matters, 2010.
- BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 135 p. Série Estratégias de Ensino, n. 8. 2008
- BOURDIEU, P. Razões práticas: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996
- BRUTHIAUX, P. Squaring the circles: issues in modeling Englishworldwide. **International journal of applied linguistics**. n.13, p. 159-178. 2003
- CANAGARAJAH, S. On ELF teachers, awareness and agency. **ELT Journal**. v. 53, n. 3, Oxford University Press, p. 207-214, 1999.

⁸⁴No original: *The (need for) change is located in teachers' personal interest in understanding ELF and seeing it as an opportunity for change first for themselves (as teachers, users, and custodians of English – cf. Sifakis 2009) and only in a second step for their learners.*

CANAGARAJAH, S. Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. **The Modern Language Journal**, v. 91, p. 923-939, 2007.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations**: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, S. In search of a new paradigm for teaching English as an international language. **TESOL Journal**, v. 5, n. 4, p. 767-785, 2014.

CLIFFORD, J. Introduction: partial truths. In: CLIFFORD, J. e MARCUS, G. **Writing culture: the poetics and politics of ethnography**. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1986.

COGO, A. Conceptualizing ELF as a translanguaging phenomenon: covert and overt. **Resources in a transnational workplace**. Waseda Working Papers in ELF. v. 5, p.61-77. 2016

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997.

DEWEY, M. English as a lingua franca and globalization; an interconnected perspective. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 17, n. 3, p. 332-354, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **The landscape of qualitative research**. 4th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013.

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês**. 258 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2012.

EL KADRI, M. **O estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores**. Dissertação (Mestrado). UEL, Londrina, 2010.

FERREE, T.; SANABRIA, K. **Northstar listening and speaking high intermediate** (2nd ed.). New York: Pearson Education. 2004

FIRTH, A. The discursive accomplishment of normality. On “lingua Franca” English and conversation analysis. **Journal of Pragmatics**, n. 26, p. 237-259, 1996.

FRANCESCHI, V. Figurative language and ELF: idiomaticity in cross-cultural interaction in university settings. **JELF**; v. 2. n. 1, p. 75 – 99, 2013

FRIEDRICH, P.; MATSUDA, A. When five words are not enough: a conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca. **International multilingual journal**. v. 4, p. 20-30, 2010.

GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em linguística aplicada. **D.E.L.T.A.** v. 31. p. 1-34. 2015.

GARCÍA, O.; WEI, L. Translanguaging and Education. In: **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. Palgrave Macmillan, London, 2014

GUERRA, L.; CAVALHEIRO, L. When the Textbook is Not Enough: How to Shape an ELF Classroom?.in: SIFAKIS, N; TSANTILA, N. **English as a Lingua Franca for EFL contexts**. Multilingual Matters, Bristol. 2018.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**, São Paulo: LTC, 2003.

GIMENEZ, T. Competência Intercultural na Língua Inglesa. **Boletim NAPDATE** n. 12, p. 3 - 4, Londrina 2002.

GIMENEZ, T. et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **RBLA**. Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619, 2015 .

HALL, S. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HOLLIDAY, A. Social autonomy: Addressing the dangers of culturism in: TESOL. In PALFREYMAN, D.; SMITH, R. C. (Orgs.), **Learner autonomy across cultures** p. 110–126. London: Palgrave Macmillan UK. 2003.

HOLLIDAY, A. **The Struggle to Teach English as an International Language**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

HOLLIDAY, A. Native-speakerism. **ELT Journal**, n. 60, p. 385– 387. 2006

HOLLIDAY, A. et al. (En)Countering Native-speakerism. **Global Perspectives**, Palgrave Macmillan Limited, 2015.

HOUGHTON, S. The overthrow of the foreign lecturer position, and its aftermath. In: HOUGHTON, S.; RIVERS, D. J. (Eds.), **Native-speakerism in Japan. Intergroup dynamics in foreign language education**. p. 60–74. Bristol: Multilingual Matters. 2013

HOUGHTON, S.; RIVERS, D. J. **Native-speakerism in Japan: Intergroup dynamics in foreign language education**. Bristol: Multilingual Matters. 2013.

HOUGHTON, S. A. Shifts needed in foreign language teacher attributes. In. HOUGHTON, S. A.; RIVERS, J. D.; HASHIMOTO, K. **Beyond Native Speakerism: Current explorations and future visions**. Routledge Studies in Language and intercultural communication. (2018)

JENKINS, J. **The Phonology of English as an International Language: new models, new norms, new goals**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JENKINS, J. Current perspectives on teaching World Englishes and English as a Lingua franca. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 40, n. 1, p. 157-181, 2006.

JENKINS, J. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. **World Englishes**, v. 28, n. 2, p. 200–207, 2009.

JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. Review of developments in research into English as a lingua franca. **Language Teaching**. v. 44, n. 3, p. 281-315, 2011.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. **Englishes in Practice**. v. 2, n.3, p. 49-85, 2015.

JORDÃO, C.M.. ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 13–40, 2014.

JORDÃO, C.M. A Língua Inglesa como Commodity: direito ou obrigação de todos? **Conhecimento Local e Conhecimento Universal**, v.3, p.272-295, 2004.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico - farinhas do mesmo saco? In: HILSDORF ROCHA, C; MACIEL, R.(Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: entre discursos e práticas**. 1ed.Campinas: Pontes, v. 1, p. 37-54, 2013.

JORDÃO, C. M.; MARQUES, A. N. English as a lingua franca and critical literacy in teacher education: shaking off some “good old” habits. In: GIMENEZ, T.; ELKADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Orgs.). **English as a lingua franca in teacher education. A Brazilian Perspective**. Berlin: De Gruyter, p. 53-68, 2017

JORDÃO, C. M. Intelligibility, mimicry and internationalization: localized practices in higher education, or can the global South speak? In: MURATA, K. **English-Medium Instruction from an English as a Lingua Franca Perspective**. Routledge, 2018

KACHRU, B. B. The power and politics of English. **World Englishes**, v. 5, n. 2-3, p. 121-140, 1986.

KEMALOGLU-ER, E.; BAYYURT, Y. ELF-awareness in Teaching and Teacher Education: Explicit and Implicit Ways of Integrating ELF into the English Language Classroom. In: SIFAKIS, N; TSANTILA, N. **English as a Lingua Franca for EFL contexts**. Multilingual Matters, Bristol. 2018

KOHN, K. Towards the Reconciliation of ELF and EFL: Theoretical Issues and Pedagogical Challenges. In: SIFAKIS, N; TSANTILA, N. **English as a Lingua Franca for EFL contexts**. Multilingual Matters, Bristol. 2018

KORDIA, S. ELF-aware Teaching in Practice: A Teacher's Perspective. In: SIFAKIS, N; TSANTILA, N. **English as a Lingua Franca for EFL contexts**. Multilingual Matters, Bristol. 2018

KUBOTA, R. Teaching World Englishes to native speakers of English in the USA. **World Englishes**, v. 20, n 1. p. 47-64. 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **Cultural globalization and language education**. New Haven: Yale University Press, 2008.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L., RENANDYA, W., HU, GUANGWEI; MCKAY, S. (Orgs). **Teaching English as an International Language: Principles and Practices**, p. 9-27, New York: Routledge, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? **TESOL Quarterly**. v. 50. n. 01. 2016.

LOPRIORE, L.; VETTOREL, P. Perspectives in WE- and ELF-informed ELT Materials in Teacher Education. In: SIFAKIS, N; TSANTILA, N. **English as a Lingua Franca for EFL contexts**. Multilingual Matters, Bristol. 2018.

LOWE, R.J.; KICZKOWIAK, M. Native-speakerism and the complexity of personal experience: A duoethnographic study. v. 3 n. 1. **Cogent Education** (2016) Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2016.1264171>

LUCENA, M. I. P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em linguística aplicada. **D.E.L.T.A.** v. 31. p. 1-34. 2015.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Desinventing and (re)constituting languages. *Critical Inquiry in Language studies: An international journal*. v. 2, n. 3, p.137–156. 2005.

MAKONI, S. An integrationist perspective on colonial linguistics. **Language Sciences**. v. 35, p. 87-96, 2012

MARQUES, A. N. **Práticas Translíngues e colaborativas em um curso de inglês**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Paraná, 2018.

MATSUDA, A.; FRIEDRICH, P. English as an international language: A curriculum blueprint. **World Englishes**, v. 30, n 3, 2011.

MCKAY, S. L. **Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches**. Oxford: Oxford University Press. 2002.

- MCKAY, S. L. Toward an appropriate EIL pedagogy: Re-examining common ELT assumptions. **International Journal of applied linguistics**. v 13. n. 1, p. 1-22, 2003
- JOHN-STEINER, V. WEBER, R. J. MINNIS, M.. The Challenge of Studying Collaboration. **American Educational Research Journal**, v. 35, n. 4, p. 773-783, 1998
- MIGNOLO, W. Cosmopolitanism and the De-Colonial Option. **Studies in Philosophy and Education**, v. 29 n. 2, p. 111-127. 2010
- MUNRO, MURRAY J. AND DERWING, T. M. Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners. **Language Learning**, n. 45, p. 73–97. 1995
- NORTON, B. Non-Participation, Imagined Communities, and the Language Classroom. In: BREEN, M. (Ed.), **Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research**. p. 159-71. Harlow: Pearson Education. 2001
- PENNYCOOK, A. The myth of English as an International Language. In: MAKONI, S PENNYCOOK, A.; *Desinventing and Reconstituting Languages*. Clevendon: **Multilingual Matters**, 2007. p. 90 -115
- PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford University Press, p. 50-57, 1992.
- PRATT, M. L. **Arts of the contact zone**. Profession, n. 91, p. 33-40, 1991.
- PRODROMOU, L. **English as a Lingua Franca: A Corpus-based Analysis**, Bloomsbury Publishing PLC, 2008.
- QUIJANO, A. “Colonialidad del poder y clasificacion social”. **Journal of world-systems research**, v. 11, n. 2, p. 342-386. 2000.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder: eurocentrismo e América Latina. **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas**. Buenos Aires. 2005.
- RAJADURAI, J. Intelligibility studies: a consideration of empirical and ideological issues. **World Englishes**, v. 26, n.1, p. 87-98, 2007.
- RAJAGOPALAN, K. The soft ideological underbelly of the notion of intelligibility in discussions about ‘World Englishes’. **Applied Linguistics**, v. 31, n. 3. p.465-470. Oxford University Press, 2010
- RITZER, G. The McDonaldization of Society. **The Journal of American Culture**. v. 6. N. 1. 1983.

ROSALDO, R. From the door of his tent: The fieldworker and the inquisitor. In: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. **Writing culture: the poetics and politics of ethnography**. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1986.

SARACENI, M. Relocating English: towards a new paradigm for English in the world. **Language and intercultural communication**. v. 9 n. 3 p. 175-186, 2009

SCHIMITZ, J. R. Looking under Kachru's (1982, 1985) three circles model of world Englishes: The hidden reality and current challenges. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 2, p. 373-411, 2014.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a Lingua Franca. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.

SEIDLHOFER, B. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 24, p. 209-239, 2004.

SEIDLHOFER, B; WIDDOWSON, H. ELF for EFL: A Change of Subject? in: SIFAKIS, N; TSANTILA, N. **English as a Lingua Franca for EFL contexts**. Multilingual Matters, Bristol. 2018

SELINKER, L. Interlanguage. **Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v, 10, p. 209-24. 1972

SIFAKIS, N. The education of teachers of English as a lingua franca: A transformative perspective. **International Journal of Applied Linguistics**. v. 17. n 3. 2007.

SIFAKIS, N. Elf7 Interview: getting started with ELF. 2014. Disponível em: <http://elfpron.wordpress.com/2014/09/21/elf7-interview-getting-started-with-elf/>.

SIFAKIS, N.; BAYYURT, Y.; Developing an ELF-aware pedagogy: Insights from a self-education programme. **New frontiers in teaching and learning English**. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, p. 55-76, 2015.

SIFAKIS, N.; TSANTILA, N. Introduction. in: SIFAKIS, N; TSANTILA, N. **English as a Lingua Franca for EFL contexts**. Multilingual Matters, Bristol. 2018

SIQUEIRA, D. S. P. & SOUZA, J. S. Inglês como língua franca e a esquizofrenia do professor. **Estudos linguísticos e literários**. n. 50 p. 31-64. Salvador, 2014.

SIQUEIRA, D. S. MATOS, J.V.G. ELT Materials for Basic Education in Brazil: Has the Time for an ELF-aware Practice Arrived? in: SIFAKIS, N; TSANTILA, N. **English as a Lingua Franca for EFL contexts**. Multilingual Matters, Bristol. 2018

- SIQUEIRA, D. S. Inglês como Língua Franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. **Revista Línguas e Letras**, v. 19, n. 44 Cascavel, 2018
- SMITH, L.; NELSON, C. L. International intelligibility of English: directions and resources. **World Englishes**, n. 4, p. 333–42. 1985
- SOUZA SANTOS, B. NUNES, MENEZES (Orgs.) **Another Knowledge is Possible. Beyond Northern Epistemologies**. Londres: Verso, 2007.
- VOOGT, J. et al. Collaborative design as a form of professional development. **Instructional Science**, v. 43, p. 259-283, 2015. Disponível em: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11251-014-9340-7>.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1993.
- WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- WIDDOWSON, H. G. ELF and the inconvenience of established concepts. p. 5-26, in: SEIDLHOFER, B. DEWEY, M. **Journal of English as a Lingua Franca**, de Gruyter, 2012.

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada Colaboradora,

Você está sendo convidada a participar da pesquisa **Inglês como Língua Franca na universidade: uma experiência de planejamento e condução de aulas no 3º ano do curso de letras**, sob a responsabilidade de Ana Raquel Fialho Ferreira Campos. O principal objetivo desta pesquisa é somar conhecimento sobre o ensino de inglês como língua franca (ILF) através do planejamento e condução de aulas de língua inglesa no 3º ano do curso de Letras Inglês sob o paradigma do ILF. O interesse está sobre o processo de planejamento das aulas, sobre o trabalho que segue esse

planejamento, sobre a condução das aulas e todas as discussões subsequentes, sucessos e insucessos. Pretende-se investigar quais as implicações para o trabalho em sala de aula, como o professor propõe a inteligibilidade, como o professor pode desenvolver nos alunos o senso de adaptação na comunicação e como o professor pode aumentar o repertório e a familiaridade dos alunos/professores com o inglês construído socialmente.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo COMEP/UNICENTRO.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, COMEP-UNICENTRO

Número do parecer: 1.453.712

Data da relatoria: 16/março/2016

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Ao participar desta pesquisa você, como professora da disciplina de Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa III (CPOLI), planejará as aulas juntamente com a pesquisadora com o intuito de somar experiências no planejamento de aulas de inglês como língua internacional. Sua participação se estenderá até o pós- sala de aula, refletindo juntamente com a pesquisadora os avanços e insucessos do trabalho realizado. Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar da pesquisa, e pode desistir, em qualquer momento, sem nenhum prejuízo para você.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: O procedimento utilizado poderá trazer algum desconforto como insegurança e/ou constrangimento para participar das discussões de planejamento, condução das aulas e reflexões do trabalho realizado por conta da necessidade de que esses eventos sejam gravados em áudio e/ou vídeo. O risco de constrangimento será reduzido pela familiaridade com a pesquisadora que já é professora da universidade e do departamento de letras. Se você precisar de alguma orientação por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente da pesquisa, a pesquisadora se responsabiliza pela assistência integral, imediata e gratuita.

3. BENEFÍCIOS: Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de gerar informações acerca do processo de planejamento e a condução de aulas de inglês sob o paradigma do inglês como língua franca. Espera-se que as discussões antes, durante e depois das aulas também tragam enriquecimento para as suas futuras práticas como professora de letras.

4. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que você fornecer serão utilizadas somente para esta pesquisa. Suas respostas e opiniões ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum nem quando os resultados forem apresentados.

5. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados, você pode procurar a qualquer momento a pesquisadora responsável.

Nome do pesquisador responsável: Ana Raquel F. F. Campos
Endereço: Rua Arival Ribas Kramer, 170, bairro dos Estados, Guarapuava, PR.
Telefone para contato: 42 9915-5471
Horário de atendimento: manhãs e tardes.

6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso você aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

7. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se você estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, em duas vias, sendo que uma via ficará com você.

=====

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a)_____, portador(a) da cédula de identidade_____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Guarapuava, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante / Ou Representante legal

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Acadêmico

APÊNDICE 2 – PARECER FAVORÁVEL DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL NA UNIVERSIDADE: UMA EXPERIÊNCIA DE PLANEJAMENTO E CONDUÇÃO DE AULAS NO 3º ANO DO CURSO DE

Pesquisador: Ana Raquel Fialho Ferreira Campos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 53983316.2.0000.0108

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.453.712

Apresentação do Projeto:

Trata-se do projeto intitulado: INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL NA UNIVERSIDADE: UMA EXPERIÊNCIA DE PLANEJAMENTO E CONDUÇÃO DE AULAS NO 3º ANO DO CURSO DE LETRAS, sob responsabilidade de Ana Raquel Fialho Ferreira Campos.

O interesse da pesquisa está sobre o processo de planejamento das aulas, sobre o trabalho que segue esse planejamento, sobre a condução das aulas e todas as discussões subsequentes, sucessos e insucessos. Os dados serão gerados a partir das discussões gravadas em áudio e/ou vídeo durante o planejamento das aulas, a partir das observações das aulas ministradas pela professora participante do estudo, e a partir das discussões em sala de aula juntamente com os alunos e professora participante.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O principal objetivo desta pesquisa é somar conhecimento sobre o ensino de inglês como língua internacional (ILI) através do planejamento e condução de aulas de língua inglesa no 3º ano do curso de Letras Inglês sob o paradigma do ILI.

Endereço: Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado do Departamento de Nutrição)
Bairro: Vila Carlí **CEP:** 85.040-080
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep_unicentro@yahoo.com.br

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

PARECER APROVADO: a presente pesquisa está em conformidade com a Resolução CNS 466/2012.

Considerações Finais a critério do CEP:**PROJETO APROVADO**

Em atendimento à Resolução CNS/MS- 466/2012, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório parcial assim que tenha transcorrido um ano da pesquisa e relatório final em até trinta dias após o término da pesquisa.

Qualquer alteração no projeto deverá ser encaminhada para análise deste comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_669463.pdf	08/03/2016 22:34:26		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	08/03/2016 22:32:44	Ana Raquel Fialho Ferreira Campos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_alunos_3letrasingles.doc	01/03/2016 20:53:31	Ana Raquel Fialho Ferreira Campos	Aceito

Endereço: Rua Símeão Camargo Varela de Sá, 03 - Campus CEDETEQ - (ao lado do Departamento de Nutrição)
Bairro: Vila Carlí CEP: 85.040-080
UF: PR Município: GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-6177 Fax: (42)3629-6100 E-mail: comap_unicentro@yahoo.com.br

Página 03 de 04



Continuação do Parecer: 1.453.712

Justificativa de Ausência	TCLE_alunos_3letrasingles.doc	01/03/2016 20:53:31	Ana Raquel Fialho Ferreira Campos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professora_participante.doc	01/03/2016 20:53:10	Ana Raquel Fialho Ferreira Campos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Ana_Raquel_Campos.docx	25/02/2016 19:29:41	Ana Raquel Fialho Ferreira Campos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GUARAPUAVA, 16 de Março de 2016

Assinado por:
Tatiane Barafieri
(Coordenador)

APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO PÓS-PESQUISA M.

1. *Há espaço suficiente para a discussão a respeito de ILF dentro da grade curricular do curso de Letras Inglês da (Universidade)? Você acredita que os alunos devam ter acesso a este tipo de discussão?*

Embora este tópico não conste em nenhuma das ementas do curso, eu acho que há espaço, desde que o professor se disponha a fazer tal trabalho. Penso que os alunos devem ter acesso a este tipo de discussão, tanto nas disciplinas teóricas quanto nas disciplinas de língua mais focadas na proficiência (CPOLI, LPELI). Acho isso fundamental, principalmente considerando que se trata de um curso de licenciatura.

2. *No início das nossas conversas, você comentou que tinha dúvidas a respeito do modelo de falante que o professor de inglês deva ser, se não é exigida uma pronúncia perfeita do aluno, por que existe essa exigência para o professor? Como você enxerga esse assunto atualmente? Como você entende a responsabilidade do professor neste aspecto?*

Continuo tendo questionamentos sobre essa situação. Realmente acho complicado exigir “padrão nativo”, seja de aluno ou de professor. Penso que a inteligibilidade é fundamental para a comunicação e que o professor precisa trazer esse aspecto para a sala de aula, tanto abordando isso em conversa com seus alunos (adequando a discussão ao tipo de aluno e curso), quanto em atividades de sala de aula. Além disso, o professor também precisaria trabalhar sua fala para se fazer inteligível e sua escuta, para estar mais aberto a tentar entender o que outras pessoas falam. Nesse caso, acho que o estudo da língua e o contato com as diversas variantes dela podem ajudar.

3. *Como professora formadora, você acredita que a contribuição para a descolonização faz parte de seu trabalho? Explique sua opinião sobre isso.*

De uns anos para cá eu acredito sim! Acho que essa crença surgiu em grande parte após meu doutorado (2009-2013), por conta das leituras que fiz e da forma que comecei a observar e pensar sobre a prática pedagógica. Não vejo necessidade de reproduzirmos modelos importados em sala de aula. Acredito que levar em conta o contexto local é muito importante para o ensino/aprendizagem. Assim, procuro levar essas discussões para a sala de aula sempre que possível, quer seja debatendo textos teóricos (na disciplina de Linguística Aplicada, por exemplo), quer seja levando áudios e vídeos que propiciem esse tipo de trabalho.

4. *Qual o motivo da sua escolha de não dar faltas para os alunos? Quais crenças baseiam essa decisão?*

Eu acho que na universidade não deveria haver controle de faltas, em geral temos alunos adultos que vão à universidade por escolha e/ou necessidade própria, não por imposição de pais. Para mim, exigir presença é infantilizar o/a aluno/a, tirar dele/a a parte da responsabilidade que lhe cabe por sua aprendizagem e tratar a universidade como extensão da Educação Básica.

Também não me agrada ter alunos presentes em sala de aula, mas sem se engajarem nas atividades. Normalmente converso com os alunos sobre isso no início do ano e digo que não quero “missa de corpo presente”. Sei que nem todos os alunos conseguem ter essa visão ou maturidade, mas tenho resistência em tratar alunos do ensino superior como se estivessem no ensino fundamental/médio.

5. *Você vê alguma ligação dessa abordagem com as faltas dos alunos do 3LI, sendo que você teve a mesma abordagem com o 1LI e obteve sucesso?*

Já me questionei sobre isso inúmeras vezes, cheguei a inclusive achar que fosse um problema apenas comigo e fiquei bastante apreensiva por conta disso. No entanto, os outros professores da turma também relatavam problemas de falta de assiduidade e, como você mesma aponta, minha abordagem funcionou em outras turmas, mas não no 3LI. Não quero culpabilizar apenas os alunos por essa questão, seria muito cômodo; mas acho que a situação é mais complexa. Penso que as ausências dos alunos tenham ocorrido por um conjunto de fatores: as últimas aulas na sexta à noite (no caso de CPOLI); turma mais apática que não costumava participar em sala de aula como outras tendem a fazer; cansaço dos alunos (conforme relatado por eles); não exigência por minha parte de presença; minhas aulas podem ter sido consideradas maçantes/desinteressantes/não relevantes pelos alunos; não reconhecimento por parte dos alunos da necessidade ou importância de comparecer às aulas, dentre outros.

6. *Há ainda algum comentário sobre essa experiência que você gostaria de acrescentar?*

Primeiramente, I miss you! Foi e tem sido uma experiência riquíssima para mim enquanto professora e pesquisadora. É muito bom ter uma colega com quem conversar e também pensar na prática pedagógica em conjunto! Eu acredito que isso me beneficiou e também aos alunos do 3LI diretamente, e de outras turmas nas quais trabalho indiretamente, já que muitas das nossas reflexões surtiram impacto na minha prática como um todo. Foi um processo de trabalho intenso para nós duas, que tomava muito mais tempo do que normalmente uma preparação de aulas tomaria,

mas eu faria algo semelhante com outras turmas com certeza! Te agradeço muito pela oportunidade e pelo compartilhar!

ANEXO 1- BROKEN ENGLISH – JAMILA LYISCOTT

Today, a baffled lady observed the shell where my soul dwells
And announced that I'm "articulate"
Which means that when it comes to enunciation and diction
I don't even think of it
'Cause I'm "articulate"
So when my professor asks a question
And my answer is tainted with a connotation of urbanized suggestion
There's no misdirected intention
Pay attention
'Cause I'm "articulate"
So when my father asks, "Wha' kinda ting is dis?"
My "articulate" answer never goes amiss
I say "father, this is the impending problem at hand"
And when I'm on the block I switch it up just because I can
So when my boy says, "What's good with you son?"
I just say, "I jus' fall out wit dem people but I done!"
And sometimes in class
I might pause the intellectual sounding flow to ask
"Yo! Why dese books neva be about my peoples"
Yes, I have decided to treat all three of my languages as equals
Because I'm "articulate"
But who controls articulation?
Because the English language is a multifaceted oration
Subject to indefinite transformation

Now you may think that it is ignorant to speak broken English

But I'm here to tell you that even "articulate" Americans sound foolish to the British

So when my Professor comes on the block and says, "Hello"

I stop him and say "Nooooo ..."

You're being inarticulate ... the proper way is to say 'what's good'"

Now you may think that's too hood, that's not cool

But I'm here to tell you that even our language has rules

So when Mommy mocks me and says "ya'll-be-madd-going-to-the-store"

I say "Mommy, no, that sentence is not following the law

Never does the word "madd" go before a present participle

That's simply the principle of this English"

If I had the vocal capacity I would sing this from every mountaintop,

From every suburbia, and every hood

'Cause the only God of language is the one recorded in the Genesis

Of this world saying "it is good"

So I may not always come before you with excellency of speech

But do not judge me by my language and assume

That I'm too ignorant to teach

'Cause I speak three tongues

One for each:

Home, school and friends

I'm a tri-lingual orator

Sometimes I'm consistent with my language now

Then switch it up so I don't bore later

Sometimes I fight back two tongues

*While I use the other one in the classroom
And when I mistakenly mix them up
I feel crazy like ... I'm cooking in the bathroom
I know that I had to borrow your language because mines was stolen
But you can't expect me to speak your history wholly while mines is broken
These words are spoken
By someone who is simply fed up with the Eurocentric ideals of this season
And the reason I speak a composite version of your language
Is because mines was raped away along with my history
I speak broken English so the profusing gashes can remind us
That our current state is not a mystery
I'm so tired of the negative images that are driving my people mad
So unless you've seen it rob a bank stop calling my hair bad
I'm so sick of this nonsensical racial disparity
So don't call it good unless your hair is known for donating to charity
As much as has been raped away from our people
How can you expect me to treat their imprint on your language
As anything less than equal
Let there be no confusion
Let there be no hesitation
This is not a promotion of ignorance
This is a linguistic celebration
That's why I put "tri-lingual" on my last job application
I can help to diversify your consumer market is all I wanted them to know
And when they call me for the interview I'll be more than happy to show that*

I can say:

“What’s good”

“Whatagwan”

And of course ... “Hello”

Because I’m “articulate”

Thank you.

ANEXO 2 - POEMA GOOD ENGLISH – BY TAWONA SITHOLE

*Once in a while i hear the comment
you speak good English
in my school days it was a compliment
but at some point it got a bit complicated
i have good memories of school
though I cannot remember exactly
what period we got history
or why geography kept getting
moved around
though i can remember
English came aftermath
of a hectic hectic
timetable
learning English was
easy at first
but at some point
it got a bit complicated
some of my peers got
a little fierce
in the determination
to speak good English
i wish this good English
was good enough
to translate the shock of
hearing
people mispronouncing their own
names*

*in order to sound more English
I wish this good English was good
enough
for untwisting of the tongue-tied
bristly brush to briskly brush
themselves aside
I really could have done with a better
student's companion
to clarify some questions of spelling
was it supposed to be copying or
coping
we were meant to be doing
and where was that trusty student's
companion
to detect silent letters and other
landmines just waiting to burst into laughter
humiliation nicknames and other
dramatic grammatic shrapnel
embedded in so many innocent
victims
I really could have done with a better
student's companion
to clarify some issues of
pronunciation
was it supposed to be a minute
silence
we were meant to be observing
to reflect on our loss
reflect on our neglect
what happened to my mother tongue*

my tongue mother
but nowhere to start
or how to react
so it's just a smile
a little awkward smile
my euphemism for words
every so often i hear the comment
you speak good English
I wish this good English was good enough
to persuade the easily-swayed
to stop living the shame way
I wish this good English was good enough
to calm the hysteria what about
the pre-set re-set incessant alarm
that shattered my dreams
my pre-school dream
of elders taking care of everything
before it became all uniform
on the assembly line
blazer basher blazer basher
on the assembly line
shut up sit down stand up sit down
on the assembly line
pray sing pray sing
shut up sit down stand up sit down
pull up your socks tuck in your shirt
and fix your tie
weak arms twisted by the brutish
on the assembly line
no more freestyle freestyle

*but specified hairstyle hairstyle
single file single file into the classy
room
in order to be classified as educated
I try to say something nice
instead it's just a smile
that little awkward smile
my euphemism for words
sooner or later i get to hear the
comment
you speak good English
I wish this good English was good
enough
to uncomplicate this compliment
good enough to politely object to
comparisons
with "what's-his-name" from
"what's-it-called"
or "what's-her-name" from "what's
it-called" back in the back of the mind
nostalgia of my conditioning
it's that "what's-it-called" from
"what's-it-called"
oh yeah, good English
I wish this good English was good
enough
to modulate this frequent flush rush
of mush
invading my inner field of vision
but here is just a simple meeting of*

people
and besides, etiquette is adequate
so it's just a smile
that little awkward smile
my euphemism for words
I wonder when I'll next hear the
comment
you speak good English
I wish this good English will be good
enough
to express the simplicity of humility
within the complexity of society
the scribblings are there and i am
where
sprinkling inklings of my humanity
and again like the ancestors
keep praying for rain
so that next time i hear the
complicated compliment
you speak good English
I'll be ready to react
probably with a smile
that awkward little smile
my euphemism for words